

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**RELACION ENTRE LOS ESTILOS DE CRIANZA DE LOS PADRES Y LOS
DISPOSITIVOS BASICOS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE NIÑOS Y
NIÑAS DE PREJARDIN PERTENECIENTES A UN COLEGIO DE CHIA**

**RUBY ALEXANDRA ALGARRA SANDOVAL
MARÍA PAOLA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
CHÍA, CUNDINAMARCA
2014**

**RELACION ENTRE LOS ESTILOS DE CRIANZA DE LOS PADRES Y LOS
DISPOSITIVOS BASICOS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE NIÑOS Y
NIÑAS DE PREJARDIN PERTENECIENTES A UN COLEGIO DE CHIA**

**RUBY ALEXANDRA ALGARRA SANDOVAL
MARÍA PAOLA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ**

**ASESORA
MARÍA XIMENA MEJÍA
Psicóloga**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
ESPECIALIZACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
CHÍA, CUNDINAMARCA
2014**

TABLA DE CONTENIDO

Resumen

Introducción

Justificación

Marco de referencia

Marco metodológicos

 Planteamiento del problema

 Objetivos

 Diseño

 Participantes

 Instrumentos

 Procedimiento

Resultados.

Discusión.

Conclusiones

Referencias

Anexos

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Principales avances en el desarrollo psicomotor en niños y niñas entre 3 y 4 años.

Tabla 2. Principales avances en el desarrollo cognitivo en niños y niñas entre 3 y 4 años.

Tabla 3. Principales avances en el desarrollo socioafectivo en niños y niñas entre 3 y 4 años.

Tabla 4. Tiempo de atención en infantes.

Tabla 5. Resultados de variables demográficas

Tabla 6. Medidas de tendencia central de los estilos de crianza

Tabla 7. Medidas de tendencia central de los Dispositivos Básicos de Aprendizaje

Tabla 8. Nivel de desarrollo de motricidad fina y gruesa y lenguaje presentado.

Tabla 9. Resultados en atención, motivación y habituación en motricidad fina

Tabla 10. Resultados en atención, motivación y habituación en lenguaje

Tabla 11. Resultados en atención, motivación y habituación en motricidad gruesa

Tabla 12. Coeficiente de Pearson entre estilo de crianza y dispositivos básicos de aprendizaje.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Escala abreviada de desarrollo

ANEXO B. Cuestionario de prácticas parentales de crianza.

ANEXO C. Consentimiento informado.

**RELACION ENTRE LOS ESTILOS DE CRIANZA DE LOS PADRES Y LOS
DISPOSITIVOS BASICOS DE APRENDIZAJE EN UN GRUPO DE NIÑOS Y
NIÑAS DE PREJARDIN PERTENECIENTES A UN COLEGIO DE CHIA**

Esta investigación consistió en identificar la relación existente entre los estilos de crianza de los padres y las madres y los dispositivos básicos de aprendizaje en un grupo de niños y niñas de prejardín del Gimnasio Campestres Cristiano una institución educativa de Chía. Los participantes fueron 12 niños y niñas, con edades entre 3 y 4 años, y sus respectivos padres y madres, pertenecientes al estrato socioeconómico 4-5, del municipio de Chía y que asisten a la misma institución educativa. Los instrumentos utilizados fueron la Escala abreviada de desarrollo y el Cuestionario de prácticas parentales de crianza. Se encontró que no existe relación o influencia del estilo de crianza parental y los dispositivos básicos de aprendizaje.

Palabras clave: Estilos de Crianza, dispositivos básicos de aprendizaje, autoritario, permisivo, democrático.

Introducción

El sistema familiar es el primer contexto para la transmisión de normas, valores y modelos de comportamiento, permite que el niño aprenda formas de socialización a partir de la interiorización de elementos básicos de su cultura (Muñoz, 2009).

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la familia se define como el grupo humano primario más importante en la vida del hombre, la institución más estable de la historia de la humanidad. El hombre vive en familia, aquella en la que nace y posteriormente la que él mismo crea. Es innegable que, cada individuo, al unirse con su pareja, aportan a la familia recién creada su manera de pensar, sus valores y principios y luego trasmite a sus hijos la manera de pensar, la moral, la formación espiritual, las formas de relación con las personas, normas de comportamiento social, que reflejan mucho de lo que aprendieron en su infancia y durante toda la vida, para así crear un ciclo que se repite. (OEI, 2012, citado por Ramos, 2012).

Por lo anterior, se puede suponer que los estilos de crianza que existen en las familias juegan un papel importante en el desarrollo de sus dimensiones en los niños y niñas, ya que de la forma de actuar y educar de los padres aprenden comportamientos que les pueden beneficiar o perjudicar en su desarrollo integral y en especial su desempeño escolar.

Otro grupo humano, igualmente importante es el sistema educativo, de este, la escuela aparece como transformador y formador, mediante el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la familia y la escuela han sido factores claves en la historia de la educación. Los

grandes cambios acontecidos en la sociedad actual están influyendo de manera decisiva no sólo en la definición de su visión sino también en el desarrollo de sus funciones y responsabilidades. Ambas instituciones deben buscar espacios de interacción y de trabajo para lograr una educación de calidad. García (Citado por Pérez, 2006).

Estos dos modelos permiten sugerir que se han presentado cambios en el ámbito educativo, reforzando y siendo participes en los procesos académicos y sociales que se llevan a cabo en la escuela, tanto del estilo de crianza en la familia, como el modelo pedagógico del sistema educativo, impactando las nuevas generaciones, dando lugar a que los hijos tengan un adecuado desarrollo en diferentes áreas de su vida, luego la escuela y la familia influyen en el desarrollo de los hijos

Se sugiere, que la escuela no es el único medio para adquirir la educación, ya que el niño y la niña fuera de ella (la escuela), se ve influenciado por distintos agentes socializadores como son: la familia, la iglesia (siendo esta la que juega un papel importante en inculcar a los niños y niñas los principios y valores cristianos), los medios de comunicación, amigos etc. Los cuales no son ajenos a las necesidades, intereses y expectativas de la sociedad, de esta forma es preciso señalar que en la cultura la socialización juega un papel importante en la educación, proceso que implica no sólo la relación entre el maestro y el educando sino que también entre la familia y la escuela.

En el Gimnasio Campestre cristiano, existe un programa académico para pre-escolar basado en aprendizaje interactivo, en donde se promueve un perfil de estudiantes activos, tomando decisiones entre las actividades, desarrollando la persistencia y las habilidades de solución de problemas y aprendiendo a trabajar con otros y entre otros. Un programa académico adecuado y centrado en los niños, desarrollando habilidades intelectuales, emocionales, lógicas, escritas, y espirituales.

Es así, como, por medio de actividades lúdicas se promueven los dispositivos básicos (Atención, memoria, habituación), a la vez se trabaja las pautas de crianza en cuanto al límite, reglas, obediencia y disciplina.

Justificación

Se considera necesario conocer la problemática relacionada con las prácticas de crianza, partiendo del supuesto de que la manera de educar a los niños y niñas dentro del contexto familiar es un factor que pueden afectar en la adquisición de los dispositivos básicos de aprendizaje (Nardone, 2003).

Es importante destacar que los niños y niñas aprenden ciertas conductas que ven en casa y las suelen transferir a su ambiente escolar, y para ayudarlos a que desarrollen un adecuado desempeño escolar es necesario comprender que los niños y niñas son el reflejo de su familia, que son seres que interactúan con el entorno y su cultura, y que como seres humanos cuentan con un potencial de desarrollo dentro de las esferas biológica, psicológica y social (Nardone, 2003).

De esta manera se hace pertinente conocer la influencia que tiene la familia y la manera en que está educa a sus integrantes, es decir, los estilos de crianza que se presenta en cada una de ellas, y sobre todo como influyen en los infantes en el desarrollo de los dispositivos básicos de aprendizaje, para así tener un adecuado desempeño en todas sus áreas.

Es necesario que los padres valoren con cuidado la responsabilidad que cada miembro tiene con su familia, donde el amor y el cuidado es fundamental, ya que una comunicación clara, la formación en principios y valores, deben de predominar positivamente en el ámbito familiar, siendo esto la base para la formación de una atmósfera que se necesita para el desarrollo óptimo emocional, espiritual e intelectual de los niños y niñas. Además es en

la escuela donde los niños y niñas manifiestan lo aprendido con su familia y refleja todos aquellos factores que le influyen, ya sea de manera positiva o negativa a tener dichos comportamientos que retrasan en mayor o menor medida su desempeño integral y su éxito escolar (Castro, Maldonado y Benguigui, 2004).

Por ello la familia y sus estilos de crianza son fundamentales en el compromiso educativo de sus hijos ya que como se ha venido citando es ahí donde los niños y niñas llevan a cabo sus primeras experiencias de vida, y es sabido que la escuela debe preocuparse por el desarrollo integral de los niños y niñas.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación surge a partir de la preocupación por el proceso de enseñanza – aprendizaje con un enfoque de educación integral de los niños y niñas del Gimnasio Campestre Cristiano, al observar diferentes desempeños y rendimientos en los estudiantes, y a su vez al conocer entornos de crianza diferentes e incluso opuestos entre los mismos niños y niñas. A partir de la experiencia recogida en el colegio, se considera pertinente detectar cuando los niños y niñas presentan alguna dificultad académica, emocional, social, y/o espiritual y cuál es su causa, así como, la creación de posibles soluciones para atenderlos o bien remitirlos a especialistas en el tema y no dejar avanzar posibles dificultades futuras en el desarrollo de los niños y niñas.

Marco de referencia

Desarrollo infantil

El desarrollo infantil es el estudio científico de las formas cuantitativas y cualitativas normales en que las personas cambian con el paso del tiempo, desde el nacimiento hasta la adolescencia (Stassen, 2007). Para pertinencia de esta investigación a continuación se describirán los aspectos más importantes del desarrollo infantil en los niños y niñas de 3 a 4 años, en cuanto a su desarrollo físico, desarrollo cognitivo y desarrollo socio afectivo.

Desarrollo físico

Durante la etapa de tres (3) a cuatro (4) años, el cerebro continua su desarrollo: las neuronas se arborizan, se conectan unas con otras, lo que posibilita el aumento de la velocidad en la conducción de impulsos a través de la vaina de mielina que las recubre, proceso llamado mielinización neurológica, el cual permite al niño realizar actividades mucho más rápidas, complejas y precisas (Palau, 2005).

En cuanto al desarrollo físico de los niños/as de (3) a cuatro (4) años es importante destacar que los cambios en la primera infancia están dados por el crecimiento muscular y esquelético, los cartílagos se vuelven huesos más rápidamente y los huesos se endurecen, lo cual permite desarrollar muchas destrezas motrices especialmente en músculos gruesos, debido a que las áreas sensoriales y motrices del cortex están más desarrolladas, lo cual permite mayor coordinación. Los varones son ligeramente más fuertes que las niñas, pero las niñas aventajan a los niños con la coordinación de las extremidades, también hacen

avances significativos en motricidad fina y coordinación visomotora, realizan dibujos o diagramas con seis formas básicas (Leal, Guerrero y Franco, 1998).

Dicha situación se presenta debido a la maduración en las zonas distales de la corteza cerebral, como consecuencia de esto, el niño avanza ostensiblemente en el conocimiento y control de su propio cuerpo y esquema corporal. Por ejemplo, el control de los segmentos motores inferiores (piernas) que entre los dos (2) y seis (6) años, además de aumentar en volumen y longitud muscular, se desarrolla la fineza y precisión en los movimientos (Palau, 2005).

En cuanto al crecimiento físico, los niños y niñas de tres (3) a cuatro (4) años aumentan aproximadamente ocho (8) cm de talla y dos (2) kg de peso. A nivel motriz, son capaces de bajar escaleras alternando los pies, caminan en punta de pies y hacia atrás, se paran en un solo pie y manejan triciclo. Lanzan y agarran la pelota con seguridad (Castro, Maldonado y Benguigui, 2004).

Entre el final del segundo año y hasta los seis (6) años, se irá dominando el manejo de los músculos de la muñeca y de los dedos, prensión más fina y precisa, mayor presencia de movimientos voluntarios y controlados, mayor independencia de segmentos motores particulares y se irá ganando mayor soltura y precisión en la motricidad fina (Palau, 2005). La independencia motriz, es decir, la capacidad de controlar separadamente cada segmento motor del cuerpo, servirá para eliminar alteraciones o movimientos involuntarios. Gracias a esta independencia, el niño podrá ejecutar conductas motoras como sujetar el lápiz haciendo pinza trípode con los dedos pulgar, índice y medio, y los otros dedos adaptándose a la superficie del papel. Junto a esta independencia, aparece la coordinación, que permitirá al niño encadenar y asociar patrones motores en principio independientes para formar movimientos compuestos. La coordinación permite que se puedan desencadenar una serie de conductas automatizadas ante un determinado tipo de estímulo. Al poder automatizar la respuesta motora, disminuye el tiempo de reacción y de ejecución; así la atención se libera y puede concentrarse en aspectos menos mecánicos y más relevantes de la acción (Palau, 2005).

Los principales avances en el desarrollo psicomotor en los niños entre los tres (3) y cuatro (4) años pueden verse resumidos en la siguiente tabla: (Palau, 2005)

Tabla 1
Principales avances en el desarrollo psicomotor en niños y niñas entre 3 y 4 años. .(Stassen, 2007).

Año	Avance	Edad de aparición
Tercero	Saltar desde una altura de 30 cm con un pie después de otro	2 años y 2 meses
	Saltar con los pies juntos	2 años y 6 meses
	Mantener el equilibrio sobre un pie algunos segundos	2 años y 6 meses
	Trazar líneas horizontales y cruces	2 años y 6 meses
	Lanzar un balón con movimientos limitados	2 años y 6 meses
	Caminar de puntillas	2 años y 6 meses
	Atrapar un balón con los brazos extendidos	2 años y 8-10 meses
Cuarto	Reproducir un círculo	3 años
	Saltar desde cierta altura con los pies juntos	3 años
	Saltar en un solo pie (una o dos veces)	3 años y 2 meses
	Vestirse y desvestirse con ayuda	3 años y 3 meses
	Saltar por encima de una cuerda situada entre 20 y 30 cm del suelo	3 años y 6 meses
	Caminar hacia atrás o de lado	3 años y 6 meses
	Saltar en un solo pie (más de dos veces)	3 años y 8 meses
	Lanzar un balón a más de dos metros	3 años y 8 meses
	Atrapar un balón de grandes dimensiones flexionando los brazos	3 años y 10 meses

Desarrollo cognitivo

Los niños entre tres (3) y cuatro (4) años se caracterizan por estar constantemente averiguando y preguntando por qué a lo que les rodea, además se fortalece su identidad sexual, son capaces de establecer conversación con adultos y niños de la misma edad a pesar de que la producción del lenguaje no ha llegado a su máxima expresión.(Stassen, 2007).

Adicionalmente pueden separar objetos por tamaño, cortan papel con tijeras, pintan la figura humana de forma rudimentaria. Describen un dibujo y cuentan historias. Usan oraciones completas, definen el uso de cinco (5) objetos y repiten tres (3) dígitos. Pueden desvestirse solo la mayoría de las veces. Obedecen órdenes de 3 acciones, tienen un vocabulario de alrededor de 1500 palabras. Reconocen el significado de opuestos como dentro-fuera, cerca-lejos y día-noche (Castro, Maldonado y Benguigui, 2004).

Durante esta etapa, son capaces de comprender conceptos y operaciones aritméticas simples, como el conteo, las correspondencias binarias, la noción de cantidad, la noción de adición y de sustracción y la noción de número. El niño en esta etapa posee ciertas capacidades para la resolución de los problemas cognitivos que su experiencia cotidiana le proporciona. Algunas de estas capacidades se encuentran aún en estado embrionario, como la capacidad de reflexionar sobre las estrategias más adecuadas, es decir, el niño tiene una relativa capacidad para anteponer la reflexión a la acción, como lo muestra la tabla 2 (Palau, 2005).

Tabla 2

Principales avances en el desarrollo cognitivo en niños y niñas entre 3 y 4 años. (Palau, 2005).

De tres a cuatro años
Continúa la introducción a la lectoescritura y el papel estimulador del adulto y el contexto educativo
Comprensión de nociones matemáticas simples (conteo, construcción del número, relaciones binarias)
Primeras tomas de conciencia de sí mismo y los demás
Desarrollo de habilidades comunicativas: capacidad para hablar, comprender y expresarse
Aumento considerable del vocabulario adquirido y utilizado
Interiorización progresiva del pensamiento simbólico
Integración progresiva de las capacidades cognitivas básicas: percepción, atención, memoria, autocontrol a los esquemas de pensamiento

De acuerdo con Jean Piaget, quien aportó desde el modelo cognitivo de tipo construccionista, los niños y las niñas desarrollan desde su nacimiento, estructuras de conocimiento a partir de su experiencia, es decir, es un sujeto activo en su proceso de evolución. Utiliza el concepto de adaptación, para la explicación del funcionamiento cognoscitivo; esta se divide en asimilación y acomodación (Piaget, 1969, 1971 Citado por Palau, 2005).

La adaptación cognoscitiva, implica un equilibrio entre la asimilación y la acomodación. La asimilación, ocurre cuando aparece una disonancia producida por un objeto ambiental y la representación cognoscitiva, de manera que se produce una nueva estructuración de dicho objeto, debido a una necesidad de ajuste, es decir, es incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, de manera que las estructuras que ya están construidas en el sujeto, asimilen las estructuras del mundo exterior. La acomodación, es un proceso de adaptación a las demandas o requerimientos que el mundo ambiental impone al sujeto, es decir, que aparece un proceso de reajuste de estructuras, para ello, se

necesita acomodarlas de acuerdo a los objetos externos (Piaget, 1971 Citado por Flavell, 1993).

Así mismo, Piaget clasifica el desarrollo cognoscitivo en diversos períodos que van desde el nacimiento hasta la adolescencia y explica el paso de un período inferior a uno superior, es decir, de un período complejo a uno mucho más complejo. Cada período se caracteriza por tener diferentes estructuras. Las estructuras de los primeros períodos serán la base, de las que vendrán posteriormente. El desarrollo intelectual puede dividirse en tres grandes períodos: el período sensorio-motriz, el período de operaciones concretas y el período de operaciones formales (Piaget, 1982).

El segundo período de preparación y organización de las operaciones concretas, se fundamenta sobre objetos manipulables. Este período comprende desde aproximadamente los dos años hasta los once o doce años. Se subdivide en la preparación funcional de las operaciones de estructura preoperatoria y en la estructuración operatoria (Piaget, 1980).

El subperíodo de las representaciones preoperatorias es una etapa de inteligencia intuitiva, de sentimientos interindividuales y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (Piaget, 1971). Los niños y las niñas son capaces de pensar haciendo uso de símbolos, es decir, tienen la habilidad de usar representaciones mentales a las que el niño les ha dado significado, lo cual Piaget lo llama función simbólica. Las manifestaciones de esta se presentan mediante el lenguaje, el juego simbólico y la imitación diferida (Piaget, 1980). La función simbólica nace debido a que las representaciones mentales pueden empezar a ser recordadas en ausencia de las acciones que las crearon. El desarrollo del lenguaje será posible gracias a la función simbólica del pensamiento (Palau, 2005).

El subperíodo de las operaciones concretas se caracteriza por el manejo de procesos como clasificaciones, seriaciones, correspondencias, y operaciones multiplicativas, como aritmética, suma, multiplicación de números enteros y fraccionarios, así como, los sentimientos de moralidad y de cooperación (Piaget, 1971).

Desarrollo socioafectivo

A partir de los 2 años, luego de la evolución simultánea del conjunto de los procesos de desarrollo y las consecuencias de estos cambios en la construcción de la identidad personal y en el contexto social en el que se infieren, el proceso de desarrollo social toma nuevas formas y contenidos (Palau, 2005).

El niño comienza a representar un papel social que le exige el respeto y el seguimiento de reglas y normas que empiezan, apenas a ser interiorizadas pero que aún están lejos de ser comprendidas. Las competencias adquiridas a nivel de motricidad, cognición y lenguaje van a permitirle cierto grado de autonomía, mayor comprensión de la realidad y favorecerán el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales que antes no tenía. Además, una historia afectiva deficiente o un desarrollo social incoherente pueden provocar que el niño interprete las normas sociales como algo ajeno a él, externo y fastidioso (Stassen, 2007).

Las principales características del desarrollo socioafectivo entre los tres (3) y cuatro (4) años son: (Palau, 2005):

Tabla 3
Principales avances en desarrollo socioafectivo en niños y niñas entre 3 y 4 años.

De tres a cuatro años
Multiplicidad de contextos socializadores
Importancia de la televisión como agente socializador
Regulación progresiva de la conducta individual en las interacciones con el grupo de iguales
Importancia del rol modelador de la conducta social de padres y docentes
Aparición de miedos, angustias y pesadillas
Aparición de algunas conductas sociales conflictivas
Búsqueda de la interacción con iguales

El apego es una función adaptativa para el niño, los padres y la familia porque favorece la supervivencia y brinda seguridad emocional y social. A la edad de tres (3) a cuatro (4) años, los niños y niñas logran discriminar las figuras de apego, a partir de su propia experiencia entre el contexto y sus propias emociones. El tipo de apego brindado por los padres está directamente relacionados con las pautas de crianza que la dan al hijo o hija (Stassen, 2007).

Pautas de crianza

Influencia de la familia y los padres.

La familia se define como el sistema de relaciones fundamentalmente afectivas, presente en todas las culturas, en el que el ser humano permanece largo tiempo en sus fases evolutivas como etapa neonatal, infantil y adolescente (Nardone, 2003). Como sistema, las acciones y actitudes de cada miembro de la familia afectará al resto, cada familia tiene su estructura y pautas que regulan el comportamiento.

La evolución de la familia se ha caracterizado porque ha disminuido el número medio de los componentes de la familia, ha aumentado la elección del hijo único, se han formado árboles genealógicos invertidos en los que la atención de los adultos (padres, abuelos, tíos,..) se dirige exclusivamente hacia el hijo único y la salida de casa de los jóvenes se retrasa cada vez más (por la mayor disponibilidad cultural y social para hacerse cargo de la formación y del mantenimiento de las nuevas generaciones y por el problema del desempleo) (Nardone, 2003). En Colombia los cambios familiares están dados por aumento de las formas consensuales, cambios en el patriarcalismo, mayores rupturas familiares y cambio en la estructura de roles, donde la mujer asume la jefatura económica y social de la familia, en hogares con padre ausente en status y roles (Castro, Maldonado y Benguigui, 2004).

Por otra parte, el sistema familiar influye en el desarrollo socioafectivo de los niños y niñas puesto que los modelos, valores, normas, roles y habilidades se aprenden durante la

infancia, la cual está relacionada con el manejo y resolución de conflictos, las habilidades sociales y adaptativas, las conductas prosociales y la regulación emocional, entre otras (Cuervo, 2010).

El proceso de socialización del ser humano se inicia en el sistema familiar, puesto que es un entorno constante en la vida de las personas y a lo largo del ciclo vital; es donde se establecen las primeras interrelaciones y cambios comunicativos, en cuanto a normas de comportamiento social, aportando elementos de construcción a los individuos acerca de comportamiento social, aprendizajes básicos y aspectos disciplinarios con normas, reglas y valores (Cuervo, 2010).

Todo esto surge, a partir de la forma en que interaccionan los miembros de la familia, la red familiar se reorganiza y las relaciones constantemente se redefinen, y cuando las interacciones familiares son negativas, pueden crearse desajustes psicológicos en los hijos. Y también los conflictos que enfrentan los padres diariamente y el estrés experimentado por funciones relacionadas con la crianza pueden afectar las características de los hijos y sus habilidades emocionales de ajuste (Cuervo, 2010).

Se identificaron factores asociados a los cambios que afectan negativamente la parentalidad, como los antecedentes de castigo en la madre, la baja satisfacción materna y la percepción negativa del bebé entre otros, que se convierten en factores de riesgo para maltrato y alteraciones emocionales. Es decir, que la crianza está afectada por las relaciones agresivas, la privación afectiva y otras problemáticas de la familia; la falta de afecto, el afecto negativo o la desaprobación a toda acción o comportamiento de los padres, se relaciona con problemas externalizantes y con baja autoestima en niños y la vinculación insegura con los cuidadores como un factor de mayor vulnerabilidad para la psicopatología infantil (Cuervo, 2010).

Por el contrario, la familia y las pautas de crianza adecuadas facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas prosociales en la infancia. El tipo de normas que una

familia establece, los recursos y procedimientos que utilizan para hacer cumplir dichas normas, junto con el grado de afectividad, comunicación y apoyo entre padres e hijos, son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos. El desarrollo socioafectivo y la socialización en la infancia está relacionado con la participación, la crianza y la estimulación en la familia, como se destaca en los lineamientos de la UNICEF, al resaltar la participación del padre y la familia en la crianza y desarrollo infantil y en la importancia de identificar y optimizar las fortalezas de la familia en la crianza de los niños y niñas. El desarrollo psicosocial en la infancia influirá significativamente en las oportunidades de aprendizaje y sociales que pueda tener en el futuro (Cuervo, 2010).

Cuidado y crianza.

La crianza puede ser definida como un conjunto de actividades que los padres practican con sus hijos así como un proceso que se inicia desde la formación como hijos en los padres en cada familia. Es el arte de cuidar, formar y acompañar a un niño o una niña en su crecimiento y desarrollo (Gaxiola, Frías, Cuamba, Franco y Olivas, 2006).

La crianza abarca el conjunto de actividades que los padres practican con sus hijos, así como la administración de los recursos disponibles orientados a apoyar el proceso de desarrollo psicológico (Arranz, 2004). Es la manera en que los padres y el sistema familiar orientan el desarrollo del niño/a y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social, es decir, que las prácticas de crianza son las acciones llevadas a cabo por los padres y personas responsables del cuidado del niño/a para dar respuesta cotidianamente a sus necesidades (Cuervo, 2010).

El afecto, el buen trato y las oportunidades frecuentes para jugar y aprender del mundo que les rodea, son algunas de las formas como los padres y cuidadores pueden ir mejorando los ambientes de sus niños y niñas. La calidad del ambiente familiar se enriquece con un trato amoroso, actividades de juego y estimulación durante cada día, es indispensable que

en la familia exista una preocupación por los niños y las niñas; quererlos mucho, hablarles, mirarlos, hacerles preguntas (Dimaté, 2013).

Según Dimaté, los ambientes que provee la familia son:

Ambiente Físico. Son elementos y objetos del mundo familiar, como la vivienda, alimentos, agua limpia para su aseo y preparación de su alimento, si se cuenta con un lugar para correr y jugar que no le ofrezcan demasiados riesgos.

Ambiente Psicológico. Se refiere a la formación y el desarrollo del niño y la niña como ser humano, como persona, mediante el proceso de adquisición del lenguaje para conocer al mundo y poder expresar y construir su universo interior de pensamientos y emociones. Un buen ambiente psicológico estimula el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento, proporciona experiencias afectivas y un apoyo seguro para el niño. Este ambiente también tiene que ver con el conocimiento, valoración y respeto de sí mismo y de los demás, esto implica aprender a convivir con otros y conocer acerca de sus posibilidades, límites, como aprender a comunicarse de diferentes formas y conocer el medio que lo rodea.

A través del ambiente psicológico, los padres comunican a sus hijos las pautas de crianza, que son consideradas las exigencias que los padres dan a los hijos para orientar el comportamiento y las acciones del niño o niña. Las pautas de crianza están destinadas a inhibir algunas acciones y estimular otras y se consideran como una vía para lograr un mejor ejercicio del cuidado y la crianza (Gaxiola, et al., 2006).

Las pautas de crianza son acuerdos que deberían concertarlos padres que planean la llegada de sus hijos, con quienes deben comprometerse con responsabilidad a acompañar y a generar espacios que potencien el desarrollo humano de ellos. Durante sus primeros años, dependen completamente de los demás para su cuidado; por esto, la supervivencia, el bienestar y desarrollo de los niños y pequeños dependen de sus relaciones con padres o personas cercanas ya que son éstos sus primeros guías y maestros. Sin embargo, no hay una manera “correcta” de criar a los niños, sino que cada cultura, cada región, tiene maneras

diferentes de hacerlo según el tipo de persona que necesiten o quieran formar (Gaxiola, et al., 2006).

Las pautas de crianza son aprendidas por los padres de sus propios padres y son transmitidas de generación en generación, algunas veces sin modificaciones. Este proceso que se inicia durante la socialización del niño en el núcleo familiar, social y cultural, es asimilado por medio de la imitación y el modelamiento, con el que se apropian de las pautas con las que son orientados por sus padres, las asumen y las incorporan, para más tarde ser ellos quienes las implementan en la crianza de sus hijos. Igualmente éstas van cambiando a través del tiempo. Un claro ejemplo es la vieja creencia de que criar a los niños es una labor exclusivamente de las mujeres, pero ahora se sabe que la presencia masculina en la crianza del bebé es indispensable y que también el papá debe expresarle su apoyo y acompañarlos en todo su proceso de desarrollo y crecimiento, puesto que parte del desarrollo de los niños proviene del vínculo que éstos generan con los adultos que los cuidan y con su entorno (Gaxiola, et al., 2006).

El proceso de las pautas de crianza en los padres es afectado por el estilo de crianza de cada padre, puesto que ellos fueron criados de manera diferente, si los padres trabajan como equipo, estableciendo pautas similares o por el contrario cada uno establece sus propias reglas, si el sistema familiar es jerárquico entre padres-hijos y si la autoridad de los padres es firme y efectiva para generar espacios de confianza y autonomía, afectará el estilo de crianza dentro del sistema familiar (Gaxiola, et al., 2006).

Estilos de crianza.

Existen diferentes perspectivas acerca de los estilos de crianza. Entre ellos hay categorías claramente diferenciadas. De acuerdo al programa Familias en Acción, de la Presidencia de la República, (2013), los estilos más frecuentes son:

Crianza Autoritaria. Los padres o cuidadores imponen las normas y el niño o la niña las obedecen sin cuestionarlas. La forma de educar es rígida e inflexible, los adultos juzgan

continuamente a sus niños y niñas, les asignan sus puntos de vista y no atienden sus razones. Como consecuencia se presentan niños tímidos, con baja autoestima, poca espontaneidad y agresividad no expresada.

Crianza Violenta. Su actitud fundamental es la agresividad. Estos padres o cuidadores vivieron su infancia bajo el signo del terror, sometidos a un adulto autoritario. Son tercos y duros hasta la crueldad física y emocional. Como producto, hay niños con sentimientos contradictorios, rebeldía, rabia y problemas de autoridad y para conocer y expresar sentimientos y emociones.

Crianza Permisiva. Su actitud principal es el desinterés por cuidar y formar a los niños y niñas. Son padres poco exigentes que no guían ni corrigen cuando se incumplen las normas familiares, les da igual que el niño obre bien o mal y permiten que sus hijos hagan lo que quieran con tal de no complicarse la vida. Cuando éste estilo de crianza pasa al extremo, es también llamada crianza negligente, padres dejados, fríos, distantes en su trato y pueden llegar a abandonar o rechazar a sus hijos o hijas. Estos niños serán temerosos, agresivos e impulsivos, con fuertes cargas de agresividad y rabia no expresada, tienen poca seguridad y confianza en sí mismos y sin capacidad de asumir responsabilidades.

Crianza Posesiva. Su actitud principal es el exceso de control y protección. Este exceso de control puede ser por métodos persuasivos, de convencimiento de que es por el bien del niño o de la niña. Las madres o cuidadores posesivos, en el nombre del amor, dominan totalmente la vida del niño y terminan manipulándolo. Quieren el bien para el niño, pero logran lo contrario, son niños que se vuelven inseguros y dependientes de ellos, con sentimientos de inferioridad, sumisión e incapacidad.

Crianza Razonable o democrática. La actitud principal de estos padres es la comprensión. Los padres y cuidadores esperan que el niño, poco a poco, vaya adquiriendo un mejor comportamiento. Establecen normas y las aplican; animan a sus hijos a que expresen sus ideas les reconocen sus opiniones y fomentan su independencia. En este estilo de crianza se ejerce la autoridad y disciplina, pero desde la tolerancia y el diálogo. Se reconoce que la disciplina es necesaria, pero saben escuchar el punto de vista del niño y

buscan una solución justa. Forman niños y niñas independientes, responsables socialmente, capaces de controlar su agresividad y que van adquiriendo una sana confianza en sí mismos.

Crianza con Amor. También llamada crianza humanizada, se trata del acompañamiento inteligente y comprensivo por parte de los padres y adultos, con base en el amor y en las buenas prácticas familiares y culturales y también incluyen los modernos conocimientos sobre el desarrollo de la infancia.

Para pertinencia de esta investigación, se utilizará la clasificación de (Baumrind, et al., 2005) quien en diferentes estudios, ha clasificado los estilos de liderazgo paterno en tres categorías de estilos de padres: autoritario-dictatorial, permisivo y autoritativo-democrático (Stassen, 2007; Gaxiola, et al., 2006). Esta clasificación actualmente se considera válida por numerosas investigaciones, está basada en la autoridad parental, la socialización, los valores de los padres y las creencias que ellos tienen sobre sus roles como padres y la naturaleza de los niños (Gaxiola, et al., 2006).

Según (Baumrind, et al., 2005) en el estilo autoritario-dictatorial, los padres tratan de controlar el comportamiento y las actitudes de sus hijos y los hacen ajustarse a un estándar de conducta fijo y absoluto. Valoran la obediencia incondicional y castigan a sus hijos por actuar en forma contraria a sus estándares. Son padres que se caracterizan por ser más indiferentes, más controladores y menos cálidos que otros padres. Sus hijos tienden a ser insatisfechos, introvertidos y desconfiados (Stassen, 2007)(Gaxiola, et al., 2006).

El mismo autor considera que en el estilo permisivo, los padres exigen menos y permiten que los niños tengan sus propias actividades. Se consideran a sí mismos recursos, pero no portadores de estándares o modelos. Explican a sus hijos las razones de las pocas reglas familiares que existen. Consultan con los hijos las decisiones sobre un plan y casi nunca los castigan. No son controladores o exigentes, son relativamente cariñosos. Los hijos en etapa preescolar tienden a ser inmaduros, menos autocontrolados y menos exploradores.

Y por último (Baumrind, et al.,2005) considera que el estilo autoritativo-democrático, los padres tratan de dirigir las actividades de sus hijos en forma racional, prestando atención al problema, en vez de al miedo, al castigo o a la pérdida de amor. Ejercen firme control cuando es necesario, expresan su razonamiento detrás de una conducta. Confían en su capacidad para guiar a los hijos y respetan los intereses, opiniones y personalidad de estos. Son cariñosos, consistentes, exigentes y respetuosos de las decisiones de los hijos. Combinan el control con el estímulo. Sus hijos tienden a ser más seguros, autocontrolados, exploradores y más satisfechos.

La Escuela y el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje en la escuela, desde el punto de vista constructivista, significa que el individuo no logra un proceso de aprendizaje hasta tanto no haya elaborado una realidad sobre lo comprendido y haya demostrado en actuaciones lógicas o experimentales, la consistencia y aceptabilidad de lo construido. Dicha construcción es una estructura conceptual y metodológica que se aproxima de alguna manera o supera, a la realidad que se está tratando; es decir, que el aprendizaje es la creación activa de estructuras de conocimiento (conceptos, estructuras, hipótesis, asociaciones, entre otros) como una experiencia personal, lo que significa que, cada persona interpreta el mundo desde sus propias experiencias (Alonso, 2011).

El aprendizaje desde esta concepción constructivista considera que la adquisición del conocimiento se debe por un cambio o transformación de las suposiciones o creencias básicas sobre la estructura y funcionamiento de la porción de realidad que se trabaja, de las estructuras conceptuales y metodológicas que el aprendiz ha elaborado, como también de los intereses y actitudes que ella despierta. Los niños y las niñas aprenden haciendo e interactuando con las personas y con los materiales que poseen, ya que, participan, hablan, dramatizan de forma reflexiva, prestan atención, escriben con un fin determinado y leen de manera significativa. Dicho de otra manera, creando un ambiente en donde experimentan,

interactúan, reflexionan, se comunican y se da la oportunidad para que tomen decisiones y resuelvan problemas, dialoguen, descubran, se arriesguen y corrijan sus ideas y nociones gracias a la virtud de la reflexión (Schwartz y Pollishuke, 2009; Olson y Bruner, 1996).

Por otra parte Piaget considera que no se aprende por la experiencia solamente, sino a partir de un proceso endógeno, que es congruente con el medio, progresivo, es decir, adaptativo, e implica equilibrio, es decir una construcción continua, que se hace más sólida cada vez, y que se mantiene por un constante proceso de reajuste y equilibrio (Piaget, 1971; Pozo, 2006).

A partir de este modelo piagetiano, se aplica al contexto escolar, formando un modelo pedagógico constructivista.

Proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela

La aplicación de esta teoría a la pedagogía, en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, plantea que para la enseñanza se requiere que los estudiantes se provean de las condiciones que los lleven a construir sus propias interpretaciones acerca de la información que reciben y de la experiencia. El papel del estudiante no se limita a que imite, repita, copie y aplique, sino que, las estructuras cognoscitivas del estudiante procesen conocimiento, produzcan información, generen compromisos de acción y construyan nuevas estructuras autónomas, para ello, el estudiante debe ser enfrentado para que actúe directamente sobre objetos, personas o situaciones concretas, a partir de las cuales, él debe proponer sus conjeturas o hipótesis. El docente tiene que idear actividades en función de la realidad que rodea a sus estudiantes y en función de lo que se desea enseñar (Bruner, 1951, citado por Biehler y Snowman, 1993).

La principal función del docente es la de actuar como un orientador de las acciones autónomas del estudiante, es decir que orienta los procesos de desarrollo humano, que forma parte del equipo de trabajo, de los recursos, capaces de construir procesos a nivel externo y a nivel interno, de forma individual y de forma socializadora, para llegar a un

desarrollo humano integral, es decir, que la función del docente es la de facilitar el proceso de aprendizaje (Rincón, 1992).

Dentro de este modelo constructivista se encuentra el aprendizaje significativo, modelo pedagógico pertinente para esta investigación, el cual se da cuando una nueva información se enlaza con un concepto preexistente en la estructura cognitiva, es decir que las ideas, conceptos y proposiciones se aprenden significativamente cuando las otras ideas, conceptos o proposiciones preexistentes estén claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y sean un anclaje.

Influencia del preescolar en el desarrollo infantil.

Un buen preescolar les ayuda a los niños a desarrollarse física, intelectual, social y emocionalmente, a aprender más de sí mismos y a desarrollar un sentido de identidad propia. Los profesores de un buen preescolar tratan de mejorar el desarrollo cognoscitivo a través de estimulación de los sentidos mediante el arte, la música y materiales de diferentes texturas. Fomentan la observación, la curiosidad, la creatividad y la destreza en el lenguaje. Animán a los niños a solucionar problemas sociales con pares y a hablar (Stassen, 2007).

El currículum del nivel preescolar adopta como fin último facilitar el desarrollo integral del niño, teniendo en cuenta que: en primer lugar, que todas las actividades a realizar con el niño han de respetar y adecuarse al proceso y ritmo de su desarrollo, graduándose de acuerdo a la secuencia con que aparecen las diferentes necesidades, intereses y habilidades, esto ha de hacerse respetando también las diferencias individuales y estilos personales que muestran los niños de una misma edad; en segundo lugar, las actividades se definen según la relación que guardan con las diferentes áreas en que se divide el desarrollo: física, psicomotora, cognitiva, socioemocional y de lenguaje. (Stassen, 2007).

Los fines generales de la educación preescolar están orientados por el maestro hacia una interacción profunda entre el niño, la familia y la comunidad. Se destacan los más importantes como: (Stassen, 2007).

Asistir a las familias en la atención y cuidado de sus hijos menores de 6 años. Esta asistencia se entiende en el sentido de que la institución preescolar y los maestros están compartiendo tareas y responsabilidades con los padres y familiares del niño.

Proveer a los niños con experiencias de naturaleza cognitiva, psicomotriz, lingüística, social y emocional que enriquezcan su vida y faciliten el desarrollo pleno de sus potencialidades en las diversas áreas de su personalidad, así como en los aprendizajes posteriores.

Fortalecer a las familias y a las comunidades en sus capacidades para atender y educar a los niños pequeños. Este es un fin de gran importancia dada la creciente cantidad de niños que viven en condiciones de pobreza.

Prestar especial atención a las características del desarrollo de aquellos niños que, por venir de ambientes deprivados económica y culturalmente, se encuentran en una situación de riesgo para su desarrollo futuro.

Contribuir a la formación de hábitos de trabajo y de solidaridad social que permitan la participación futura del niño en la vida democrática y en la solución de los problemas de la comunidad.

Fomentar el desarrollo de actividades e intereses positivos en el niño hacia los valores de su lengua, de su cultura y de su medio ambiente.

Proceso de aprendizaje en el niño.

Según, Albert Bandura (1982), de acuerdo a la teoría social-cognitiva desarrollada, los niños y las niñas, toman parte activa en su propio desarrollo, pues escogen los modelos que desean imitar, y ellos actúan sobre su ambiente. La conducta específica que el niño o la niña imita, depende de los comportamientos presentes y valorados en su cultura (Bruning, Schraw y Roning, 2005).

El aprendizaje está dado por la interacción de dos o más variables que son persona, comportamiento, y factores medio ambientales. Los factores personales se refieren a las creencias y actitudes que afectan el aprendizaje, especialmente en respuesta al comportamiento y al estímulo medioambiental. Los factores comportamentales incluyen las respuestas dadas en una situación, y los factores medioambientales incluyen el rol jugado por parientes, profesores y otros (Bruning, et al., 2005).

Según Bandura (1982) el aprendizaje ocurre de dos maneras, en la primera, cuando una tarea se aprende haciéndola, es tipo de aprendizaje es el más importante ya que provee directamente retroalimentación sobre la realización; en la segunda, el aprendizaje vicario, que ocurre cuando una tarea es aprendida mediante la observación de otras personas (citado por Bruning et al., 2005).

Existen algunos tipos de efectos del aprendizaje vicario: la inhibición, la desinhibición, la facilitación y el aprendizaje observacional (Biehler&Snowman, 1993): en la inhibición, en donde la persona no aprende un comportamiento que se considera desaprobado por los individuos; la desinhibición, cuando la persona aprende a exhibir un comportamiento, que usualmente es desaprobado por la gente; la facilitación que ocurre cuando se quiere hacer algo que usualmente no se hace, pero se realiza porque hay una motivación suficiente; y el aprendizaje observacional, que ocurre cuando se aprenden nuevos patrones de comportamiento, observando e imitando la realización de otras conductas.

La conducta específica que el niño o la niña imita, depende de los comportamientos presentes y valorados en su cultura. En el ámbito cognoscitivo, cuando los niños y las niñas ven el modelo, el proceso cognoscitivo empieza a funcionar, aprendiendo segmentos de comportamiento, creando nuevos y complejos patrones, dando lugar a que los infantes empleen símbolos que representan un comportamiento modelo, permitiendo así fijar normas para juzgar su propio comportamiento (Stassen, 2007).

Respecto a la imitación, la importancia de ésta radica en que la gente (niños, niñas y adultos) imita el comportamiento del modelo (profesor, pedagogo, psicólogo, médico, etc.)

y cuando estas conductas son representativas para ellos, se producen cambios en su repertorio conductual (Whaley, Malott y Malott, 1997).

Dispositivos básicos de aprendizaje

El aprendizaje es esencial para el futuro del mundo. No obstante, los sistemas educativos actuales se enfrentan a desafíos sin precedentes. La eficacia del aprendizaje genuino y permanente en el mundo depende, en gran medida, de cuánto se sabe aprovechar el potencial para conectar y comprometer tanto a los estudiantes como a los educadores, y para facilitar el acceso a conocimientos y recursos colectivos. A pesar del importante rol que cumplieron y seguirán cumpliendo los sistemas educativos tradicionales, estos ya no bastan para satisfacer las crecientes y cambiantes necesidades de aprendizaje del mundo. La explosión del conocimiento, impulsada por la potencia de la informática (redes) para conectar a las personas y difundir ideas, cambió la naturaleza misma del aprendizaje (Cisco, 2010).

El aprendizaje de los estudiantes puede explicarse por diferentes fenómenos. Por una parte, las escuelas juegan un papel central en el aprendizaje de los estudiantes, ya que a ellas se ha asignado esta responsabilidad en las sociedades actuales. Sin embargo, las características socioeconómicas y culturales del contexto de los estudiantes son condiciones de posibilidad para apoyar el aprendizaje. Estudiantes en cuyas familias escasean los recursos económicos, donde los padres alcanzaron pocos años de educación formal, que tienen bajo acceso a materiales de lectura y que viven en condiciones de aislamiento geográfico enfrentan un escenario marcadamente distinto a estudiantes con familias donde hay ingresos económicos suficientes, con padres de formación universitaria, con disponibilidad de libros en casa y asentados en una zona urbana de clase media o media alta. Por tales motivos es indispensable indagar cuál es la influencia de la escuela considerando el efecto que tiene este tipo de variables socioeconómicas y culturales (Ramírez, 2012).

Gracias al aprendizaje, el comportamiento no se basa en hábitos o actividades estereotipadas. Aunque el hábito puede ser el resultado de procesos de aprendizaje anteriores, son generalmente el resultado de dispositivos innatos (instintos). Cuando las novedades del medio ambiente ponen en movimiento dispositivos que no corresponden a actividades instintivas o a hábitos, activan comportamientos inteligentes. Logrando definir la inteligencia como la capacidad de reaccionar frente a novedades del ambiente con flexibilidad y con una reorganización súbita del comportamiento (Ramírez, 2012).

En el proceso de aprendizaje interactúan tres niveles interdependientes: En el primer nivel se encuentran los dispositivos básicos, que son mecanismos innatos, factibles de modificar a lo largo de la vida individual, permiten junto con la intervención e influencia del medio, la adquisición de las funciones cerebrales superiores. Son aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje cualquiera, incluido el aprendizaje escolar (Ramírez, 2012).

En el segundo nivel está la actividad nerviosa superior, es el sistema nervioso central, que, constituye el mecanismo fundamental de la regulación nerviosa, actividad de tipo reflejo que permite que el organismo se adapte a los más diversos cambios del medio. Todas las funciones cerebrales, incluso las más complejas, y que son la base de los fenómenos psíquicos, se realizan por actos reflejos, que son movimientos de respuesta del organismo a los estímulos procedentes del mundo exterior y el medio interno (Ramírez, 2012).

El tercer nivel se encuentran las funciones superiores, que son exclusivas del hombre y resultan necesariamente de la interacción del lactante y luego del niño, con su entorno humano. Entre ellas se encuentran el lenguaje, las gnosias y las praxias. Las funciones superiores se definen como el conjunto de funciones organizadas como sistema que intervienen en el proceso de sustentación de cualquiera de las funciones psíquicas que

caracterizan al hombre. Se organizan a lo largo de la ontogenia, son móviles y se basan en la actividad combinada de distintos analizadores (Ramírez, 2012).

En el niño o niña, estos tres procesos interdependientes interactúan, iniciando con la actividad nerviosa superior, sustento de los procesos de aprendizaje de las funciones cerebrales superiores que se encuentra en desarrollo en la infancia. En el niño pequeño predominan la excitabilidad y la impulsividad, la única forma de inhibición diferenciada que aparece es la del sueño, hay estímulos intensos del medio que modifican la conducta de los más pequeños. Las primeras conexiones se dan de forma precaria hacia el tercero o cuarto mes y solo en algunos analizadores, visual, gustativo y auditivo. En el cuarto mes aparecen las relacionadas a los táctiles y al sexto la posibilidad de respuestas en relación al medio ambiente externo. A partir de los 2 años es posible lograr respuestas en uso de la función pragmática del lenguaje del adulto con relación al niño (Ramírez, 2012).

Los dispositivos básicos de aprendizaje han sido clasificados en cinco grandes grupos: Sensopercepción, que incluye las gnosias, las praxias y lenguaje, Atención, Memoria, Motivación, Habitación (Azcoaga, 1984).

Sensopercepción.

Es la capacidad de recibir información a través de los analizadores, procesarla y organizarla en patrones de memoria de largo plazo. Es el proceso a través del cual el individuo adquiere información del ambiente que le rodea dándole significado y contexto, es por lo tanto el primero de los procesos cognitivos implicados en la adquisición de conocimiento. El proceso perceptivo genera patrones cognitivos estables del ambiente a través de la actividad neuronal del encéfalo. Este proceso facilita la adaptación y supervivencia del sujeto dándole significado a la actividad cognitiva en general y guiando las acciones de las personas (Ramírez, 2012).

La sensación y la percepción hacen parte de los procesos básicos que contribuyen a la explicación de la cognición y el comportamiento. El desarrollo de la sensopercepción en el niño comienza con la lactancia, que está ligada a la memoria que es puramente

sensorioceptiva. El lenguaje del adulto cumple una función importante como mediador en el contacto del niño con el mundo circundante que le aporta estímulos (Ramírez, 2012).

Los diferentes estímulos sensoriales (táctiles, propioceptivos, interoceptivos, kinestésicos, visuales, olfativos, entre otros) llegan al cuerpo y se ordenan y organizan de acuerdo con la modalidad sensorial y se producen las respuestas motoras (Salgado y Espinosa, 2008).

Se presenta en 3 fases: detección, transmisión y procesamiento. En la detección el estímulo es captado por alguno de los órganos sensoriales, en la transmisión los órganos sensoriales transforman la energía proveniente del estímulo en señales electroquímicas que son transmitidas como impulso nervioso al cerebro y en el procesamiento el estímulo llega al cerebro donde es interpretado (Ramírez, 2012).

El proceso de sensoriocepción está ligado al aprendizaje puesto que facilita la capacidad adaptativa del ser humano en el medio, que permite discriminar, seleccionar e interpretar los significados de los múltiples estímulos que recibe. Es un proceso de extracción de información para el sujeto, éste mecanismo selectivo está influido por los conocimientos previos, por los intereses, necesidades y esquemas cognitivos del hombre, además posee un carácter activo y no constituye una copia de la realidad, pues está subordinada a las transformaciones a que son sometidos los datos suministrados por los diferentes receptores externos. Se complementa con el lenguaje, ya que este le otorga objetividad y generalización (Salgado y Espinosa, 2008).

Dentro del proceso sensorioceptivo, se encuentran las gnosias (Conocimiento a partir de la percepción), las praxias (movimientos coordinación en función de un resultado o de una intención) y el lenguaje (Ramírez, 2012).

En cuanto al lenguaje, en jerarquía es superior a las otras funciones cerebrales mencionadas ya que interviene en el aprendizaje de forma más clara. Su alteración interfiere la organización de las otras funciones cerebrales superiores. Es un aprendizaje

fisiológico que se lleva a cabo con relación al medio del niño, que lo estimula constantemente. Las indicaciones verbales de la madre van guiando las percepciones y las acciones del niño (función reguladora del lenguaje), destacándose su rol en este proceso de aprendizaje fisiológico. En el juego vocal propioceptivo, el niño siente placer al reproducir fórmulas propioceptivas, es decir, que es el movimiento el que le produce la satisfacción, pero en la etapa siguiente, donde la audición comienza a tener un rol más protagónico, reproduce los sonidos del ambiente y va dejando de lado los que no son reforzados por la lengua materna. Se van así adquiriendo los primeros estereotipos fonemáticos, que son los fonemas constituyentes de la lengua materna (Ramírez, 2012).

Todos los niños y niñas que desarrollan el lenguaje de forma natural, logran adquirir el dominio básico de su lengua entre los dieciocho (18) y treinta (30) meses, sin importar razas o grupos sociales. Según Chomsky(1968, citado por Alessandri, 2006), el niño nace con una información genética que le permite descubrir la estructura interna de la lengua, analizarla, diferenciarla y a partir de esto apropiarse de ella para su uso. Luego el desarrollo del lenguaje no se da por imitación y refuerzo simplemente de lo que escucha, sino que para comprender y producir el lenguaje debe acceder a la estructura más íntima del mismo y a los fenómenos que lo sustentan.

La importancia del lenguaje en el desarrollo del niño está dada por las funciones que cumple el lenguaje. En primer lugar, cumple una función expresiva o emotiva, puesto que permite expresar emociones y pensamientos, en segundo lugar, cumple una función referencial, es decir que se refiere a los contenidos de los mensajes que se transmiten, a la información que puede producirse por medio del lenguaje oral. En tercer lugar, cumple una función conativa, que es la que se centra en el otro, busca lograr una respuesta del otro, está centrada en el destinatario, el que recibe el mensaje que se va a transmitir, con la carga emotiva y psicológica que lleva (Alessandri, 2006).

El lenguaje también cumple una función fáctica, que consiste en mantener el contacto entre los interlocutores, lo que permite generar situaciones de diálogo y lograr que se establezca la verdadera comunicación; otra función es la lúdica, puesto que permite

satisfacer necesidades de juego y creatividad en los niños y adultos. El lenguaje regula la acción, sobre todo a través del lenguaje interior, que en niños pequeños se manifiesta con el monólogo colectivo con el que describen las actividades que hacen o van a hacer dirigiéndose a sí mismos (Alessandri, 2006).

Otras funciones del lenguaje son la función simbólica, que permite la representación de la realidad por medio de la palabra (indispensable para el pensamiento abstracto), la función estructural, porque acomoda la información nueva a los saberes anteriores, generando estructuras de pensamiento que posibilitan la rápida utilización de la información cuando es requerida; y finalmente cumple una función social porque el lenguaje establece relaciones sociales entre los hablantes en diferentes ámbitos y situaciones (Alessandri, 2006).

Atención.

Se describe como una amplia variedad de capacidades, procesos y estados cognitivos (Mateer, 2003). A pesar que aún no hay un consenso científico sobre su definición, la mayoría de modelos atencionales incluyen funciones relacionadas con el mantenimiento de la atención en el tiempo: vigilancia, la capacidad de la flexibilidad mental: atención alternante, la habilidad para responder a dos tareas simultáneamente: atención dividida, y la capacidad para evitar la distractibilidad: atención selectiva (Arango, 2006).

La atención no es un proceso unitario sino un sistema funcional complejo, dinámico, multimodal y jerárquico que facilita el procesamiento de la información, seleccionando los estímulos pertinentes para realizar una determinada actividad sensorial, cognitiva o motora, es decir, consiste en la focalización selectiva hacia un determinado estímulo, filtrando, desechando e inhibiendo las informaciones no deseadas. Para realizar cualquier proceso cognitivo es necesario previamente cierto grado de selección de los estímulos que acceden al sistema nervioso mediante mecanismos atencionales (Portellano, 2005).

Están implicadas varias áreas del sistema nervioso con múltiples subfunciones como nivel de conciencia, orientación, concentración, velocidad de procesamiento, motivación, dirección, selectividad o alternancia (Portellano, 2005).

La estructura de la atención está constituida por diferentes estratos jerárquicos de mayor o menor complejidad, que se articulan en forma de redes neurales situadas en diversas estructuras nerviosas. Los procesos más pasivos relacionados con la atención involuntaria se localizan en las áreas más profundas del encéfalo, mientras que los que requieren un mayor grado de selección voluntaria se sitúan en las áreas corticales (Portellano, 2005).

La estructura supramodal de la atención se articula en tres niveles de complejidad creciente: estado de alerta, atención sostenida y atención selectiva. El estado de alerta, también llamado vigilancia, es la base fundamental del proceso atencional y constituye su nivel más elemental y primario. Permite que el sistema nervioso disponga de suficiente capacidad para la recepción inespecífica de las informaciones externas e internas. Consta de dos componentes: atención tónica y atención fásica (Portellano, 2005).

La atención tónica es el umbral de vigilancia mínimo que se necesita para mantener la atención durante la realización de una tarea prolongada. Se trata de un nivel suficientemente estable de activación del sistema nervioso que se puede modificar lenta e involuntariamente en ciertas situaciones, como por ejemplo durante el proceso de adormecimiento. Su sede neural se localiza en la formación reticular y sus conexiones con el córtex (Portellano, 2005).

La atención fásica es la capacidad para dar una respuesta rápida ante algún estímulo relevante que se presenta de manera sorpresiva e inesperada. Se trata de una respuesta biológica inespecífica que activa los circuitos talámico-frontales y las áreas amígdalinohipocámpicas. La alerta fásica se vincula con la respuesta de orientación, que es la primera reacción del organismo frente a un estímulo inusual, inesperado y novedoso, lo que provoca que se preste atención a la fuente de procedencia de dicho estímulo (Portellano, 2005).

Una vez que se dispone de suficiente nivel de activación para permitir el acceso de informaciones al sistema nervioso, entra en juego el proceso de atención sostenida, que es la capacidad mediante la cual el foco atencional se puede mantener resistiendo al incremento de la fatiga y a las condiciones de distractibilidad. La atención sostenida no sólo guarda relación con el nivel de alerta, sino con los factores motivacionales, permitiendo que se active la atención selectiva (Portellano, 2005).

La atención selectiva, es la expresión más depurada de la atención, constituyendo el nivel jerárquico más elevado del proceso atencional. Comprende la capacidad para la selección e integración de estímulos específicos así como la habilidad para focalizar o alternar entre dichos estímulos, mediante un adecuado tratamiento de la información. Es decir, es la capacidad para seleccionar y activar los procesos cognitivos sobre aquellos estímulos o actividades que interesan, anulando los que son irrelevantes. Se trata, por tanto de un proceso activo que en gran medida depende de las motivaciones e intereses de cada persona (Portellano, 2005).

Por otra parte, la atención se desarrolla en el niño inicialmente en el período de la lactancia bajo la forma de reflejo de orientación, predominando la atención fásica sobre la tónica. El niño o niña debe empezar a prestar atención a todo lo que le rodea: oyendo, viendo, tocando y sin distraerse. Es decir, su vida será un constante ejercicio de atención que deberá ser mediada por los adultos que lo rodean para que esta capacidad se potencie con la práctica (Ramírez, 2012).

Las necesidades biológicas del niño son las que marcarán en un principio, los ritmos y frecuencias necesarios para su orientación en el tiempo: el alimento, los cambios, los sueños, son las primeras pautas y las primeras referencias en el niño. De estas primeras pautas de tipo orgánico, se irá pasando progresivamente a otras de tipo social, (marcadas por los adultos), que tendrán que tener un ritmo estable, para que a partir de esta estabilidad empiece a diferenciar los distintos momentos del día, lo que le permitirá recordar, prever y anticipar los que vendrá después, así poco a poco irá interiorizando una “rutina” que le formará el hábito (Ramírez, 2012).

Los tiempos de atención en los niños y niñas se incrementan con la edad, el promedio en minutos es como se describe a continuación:

Tabla 4
Tiempo de atención en infantes.

Edad	Tiempo (minutos)
0 a 1 año	2 a 3 minutos
1 a 2 años	7 a 8 minutos
2 a 3 años	Hasta 10 minutos
3 a 4 años	Hasta 15 minutos
4 a 5 años	Hasta 20 minutos
5 a 6 años	Hasta 25 minutos

Nota. Fuente: Adaptada de :crianzapositiva.org/2010/10/desarrollo-de-la-atencion-en-los-ninos/

El ritmo circadiano a su vez media en el proceso atencional del nivel de vigilancia y alerta en cuanto a su intensidad, por ejemplo, un individuo cuanto menos despierto esté, menor será el tono atencional, todas las personas no tienen la misma hora del día con iguales niveles de intensidad, están los madrugadores y los traspasadores.

También la hora después del almuerzo genera una disminución de la intensidad, porque el organismo está centrado en las funciones fisiológicas asociadas con la digestión. Mientras la sangre está concentrada en este proceso es retirada (una parte de ella claro está) de otros órganos, entre ellos el cerebro. Al bajar la concentración de sangre en el cerebro se produce la sensación de sueño lo que conlleva también a disminuir una baja en el proceso atencional (Portellano, 2005).

La atención puede clasificarse en:

Atención focalizada. Es la capacidad para dar respuesta de un modo diferenciado a estímulos sensoriales específicos. Permite el procesamiento de determinados estímulos, mientras se ignoran otros. Aunque no existe consenso sobre su origen: algunos autores sostienen que tiene una naturaleza sensorial que se inicia en las fases iniciales del procesamiento atencional, mientras que otros afirman que se trata de un proceso perceptivo que realiza una selección entre varios estímulos después de producirse la recepción sensorial inicial.

Atención sostenida. Es la capacidad para mantener una respuesta conductual mediante la realización de una actividad repetida y continuada durante un período de tiempo determinado.

Atención alternante. Es la capacidad para cambiar el foco de atención desde un estímulo a otro, desplazándolo entre varias tareas que exigen distinta respuesta cognitiva, pero ejerciendo un control para que la información se atienda de forma selectiva.

Atención selectiva. Es la capacidad para mantener una determinada respuesta ante un estímulo a pesar de la presencia de varios estímulos distractores que de manera simultánea compiten entre sí. La atención selectiva permite prestar atención a las características del ambiente que son relevantes para la conducta dirigida a metas, excluyendo otros estímulos.

Atención dividida. Capacidad para responder simultáneamente a diferentes estímulos y tareas o a demandas diferentes durante la realización de una misma tarea. Permite la realización de varias tareas atencionales de modo simultáneo, como por ejemplo hablar con el acompañante, mirar por el espejo retrovisor o controlar los pedales mientras se conduce.

La atención es proceso primordial para el aprendizaje, puesto que es el factor que permite la entrada de información, mantener y retener la información e iniciar el

procesamiento de la información, recordarla, manejarla mentalmente, elaborarla y responder etc. Sin atención no se puede aprender, es la energía que inicia los procesos de aprendizaje y los mantiene, es el nivel de activación del cuerpo para poder interesarse por estímulos y seleccionarlos y procesarlos (Portellano, 2005).

Lo que se aprende llega al cerebro a través de los sentidos. Los estímulos sensoriales son codificados en los registros sensoriales, luego los procesos atencionales examinan esa información codificada y una pequeña porción se almacena en la memoria a corto plazo. Mediante procesos activos como la clasificación, asociación, elaboración, repetición, la información de la memoria a corto plazo puede ser depositada en la memoria a largo plazo. Sin la intervención de estos procesos, la información se deterioraría y se imposibilitaría su recuperación posterior (Portellano, 2005).

Memoria.

La memoria es uno de los dispositivos básicos del aprendizaje (DBA) y comparte con ellos una serie de características:

Se halla interrelacionada al resto de los DBA, formando una totalidad organizada.

Tiene un sustrato biológico definido.

Es innata.

Es común al hombre y al animal; y resulta indispensable básica en todo proceso de aprendizaje.

La memoria es una de las funciones centrales de la actividad intelectual, y es la base del conocimiento. Es un sistema activo que representa el conjunto de estructuras y procesos cognitivos que permiten recibir, fijar, guardar, organizar y recuperar diferentes tipos de información (Salgado y Espinosa, 2008).

Además refleja nuestras experiencias pasadas y permite la adaptación, momento a momento a las situaciones presentes y guía hacia el futuro (Sohlberg y Mateer, 1989, citado por Arango, 2006).

Etapas de la memoria (Arango, 2006).

Fijación, retención o registro. Ocurre con participación de la motivación, atención y afectividad. Es el momento en que se produce la aprehensión perceptiva del mundo de los objetos. El niño establece asociaciones de acuerdo con sus vivencias. Las diferentes modalidades perceptivas definirán el estilo de fijación y su almacenamiento posterior.

Almacenamiento o conservación. Se consolida lo percibido para conservar lo anteriormente guardado. Se establecen relaciones entre la información nueva y la adquirida anteriormente organizando un red que permita reforzar lo almacenado mediante asociaciones con otros recuerdos.

Evocación o recuperación. Se hace uso de los recuerdos almacenados. La evocación espontánea permite recuperación de recuerdos de forma involuntaria, y la evocación voluntaria, donde el recuerdo se hace consciente de acuerdo con la finalidad.

Reconocimiento. Una vez evocado el recuerdo, se puede identificar con la imagen que lo originó y se reconoce como propio.

Tipos de Memoria (Ostrosky y Lozano, 2003).

Memoria sensorial. Es la primera etapa en el proceso de memoria e implica el reconocimiento inmediato, en milisegundos, de lo que perciben los sentidos. La información nueva entra primero en la memoria sensorial que, durante unos segundos o menos, contiene una copia exacta de lo que vemos u oímos. La memoria sensorial es sumamente corta, que equivale a un efecto posterior, como cuando se cierran los ojos y se

sigue viendo durante un tiempo corta una imagen. Esta imagen se degrada a una velocidad muy rápida y a menos que se transfiera a la memoria de corto plazo, la imagen mental posterior se pierde.

Memoria a corto plazo. Esta guarda pequeñas cantidades de información durante un breve tiempo, su capacidad es limitada y codifica básicamente información lingüística. Los recuerdos a corto plazo se pueden almacenar como imágenes, pero más a menudo se almacenan fonológicamente (como sonidos) sobre todo al recordar palabras y letras. La memoria a corto plazo es un almacén temporal para cantidades pequeñas de información, en general en adultos se retiene seis o siete detalles que suelen olvidarse en segundos, a menos que se repitan o transfieran a la memoria a largo plazo.

Memoria a largo plazo. La información importante o significativa se transfiere a la memoria a largo plazo un almacén más amplio y permanente. Puede retener información por periodos que pueden variar de minutos a décadas.

Tanto la memoria a corto plazo como a largo plazo se pueden dividir de acuerdo a la modalidad sensorial.

La memoria a largo plazo se puede dividir en semántica, episódica y procedimental. La memoria semántica se refiere al conocimiento del mundo, es decir a los conocimientos básicos de hechos relativos al mundo es casi totalmente inmune al olvido. Son muy persistentes los nombres de objetos, los días de la semana o de los meses, habilidades matemáticas simples, las estaciones, las palabras, el lenguaje y otros hechos de índole general (Ostrosky y Lozano, 2003).

La memoria episódica es un registro autobiográfico de experiencias personales que guarda los sucesos de la vida (o episodios día tras día, año tras año). La memoria episódica es más que una mera capacidad de almacenar información nos permite retomarnos mentalmente a un tiempo atrás, y revivir los sucesos. (Ostrosky y Lozano, 2003).

La memoria procedimental se utiliza para guardar el aprendizaje de habilidades específicas. Este tipo de recuerdos se expresa plenamente en acciones. Estos elementos representan los elementos automáticos más rudimentarios del condicionamiento, del aprendizaje y de la memoria (Ostrosky y Lozano, 2003).

El desarrollo de la memoria se inicia en el neonato, en donde hay una memoria inmediata que aparece desde la lactancia, es puramente sensoperceptiva y está ligada a las aferencias que llegan al bebé a partir del contacto corporal, el sostén, la voz de la madre o los cuidadores, los aspectos termotactiles y los olores relacionados al cuidado, el olor de la leche materna, la piel del pecho materno, entre otros. En cuanto al desarrollo de la memoria en la primera infancia, niños de dos años logran reconocer alrededor de 80% de nueve objetos y en recordación sólo más del 20%. Los niños de 4 años hacen en promedio cerca del 90% correcto en tareas de reconocimiento, pero recuerdan mejor el objeto presentado de último en orden (efecto de recencia). Entre los seis (6) y siete (7) años aparece la identificación de los rostros familiares. Más tarde aparece una memoria de evocación que puede recordar sucesos de días o semanas atrás (Stassen, 2007).

El papel de la memoria en el proceso de aprendizaje tiene un carácter activo que consiste en re-crear el significado haciéndolo propio. El aprendizaje de contenidos debe de pasar por la memoria, en sus fases de adquisición y recuperación. Ya que la memoria es la reproducción de datos o experiencias vividas con anterioridad. Se basa en la asociación de los contenidos nuevos que se van a aprender con los contenidos que ya se tienen aprendidos. Al contrario de lo que mucha gente cree, memorizar no es repetir de forma mecánica los contenidos de un texto por ejemplo, memorizar es relacionar los contenidos nuevos que queremos aprender y darles sentido con relación a los contenidos que ya se saben (Stassen, 2007).

Antes de memorizar algo debe haberse comprendido, sintetizarlo y relacionarlo con los conocimientos sobre la materia. Cuantas más ricas sean las relaciones que se establezcan

entre los conceptos aprendidos y los que se tratan de aprender, mayor será la capacidad para memorizar. Una vez que hecho esto se podrá retener (Stassen, 2007).

Para la educación, diferenciar el rol del aprendizaje y la memoria en el ámbito educativo permitiría optimizar las estrategias pedagógicas orientadas a promover un mejor aprendizaje y memorización. Ambos son procesos que se relacionan íntimamente y que podríamos situar en dos momentos diferentes y complementarios en la serie de procesos neuronales a través de los cuales los organismos manejan y elaboran la información proporcionada por los sentidos para adaptarse a las exigencias del entorno. Ubicando al aprendizaje en un rol que tiene que ver con el proceso de adquisición de estímulos e incorporación de nuevas experiencias para la memoria; y a la memoria en un papel más ejecutivo y de gestión de toda esa información a favor de dar la mejor respuesta al ambiente o la mejor solución a un problema. En la medida en que se descubra cómo se da la dinámica de las redes neuronales en el funcionamiento del cerebro durante el proceso de aprendizaje y memorización, y cómo se da esa neuroplasticidad adaptativa para cambiar la capacidad cognitiva, podremos ir definiendo mejor los ámbitos del aprendizaje y la memoria.

Motivación.

La palabra motivación proviene del latín moveré, infiriendo que justamente, lo que se recuerda, atiende y percibe es lo que con-mueve al Sujeto. Para Azcoaga (1984), la motivación es el conjunto de condiciones que hacen necesario y posible el aprendizaje, es un estado de excitabilidad óptima para iniciar un condicionamiento, como una de las condiciones del sistema nervioso central que hacen posible comenzar un proceso de aprendizaje. Desde el sentido psicológico, la motivación es el estado de receptividad que incluye factores atencionales y sensorio-perceptivos (Ballesteros y García, 1995).

La motivación es la función apetitiva de incorporar información, caracterizada por la complejidad que determinan los múltiples factores que intervienen en ella: psicógenos,

vivenciales, históricos, ambientales, familiares. Las respuestas emocionales se organizan sobre los circuitos de recompensa y aversión. La motivación se diferencia de la necesidad, términos que a menudo suelen confundirse o usarse como sinónimos. Las necesidades son carencias del organismo producto de ciertos estados internos de privación, mientras que los motivos son aspectos de carácter ambiental o cognitivo que dirigen la conducta de los organismos, es una fuerza activa que dirige la conducta (Ballesteros y García, 1995).

Durante el desarrollo infantil, la motivación ocurre a partir de la lactancia puesto que está ligada a dar respuesta a los objetivos o necesidades del neonato, como hambre, sueño, afecto, etc. Dicha motivación forma parte del mantenimiento de la homeostasis, del equilibrio biológico. Posteriormente, la actividad exploratoria va a dar paso a la motivación generada por la exploración.

Por lo tanto existen motivos primarios, innatos, comunes al hombre y a los animales, que tienden a satisfacer necesidades fisiológicas tales como la sed, el hambre y sexuales; motivos secundarios, privativos del hombre, de naturaleza social, que son aprendidos a lo largo de toda la vida, y que tienen la propiedad de energizar la conducta y dirigirla hacia determinadas metas. Aquí incluye el logro, la frustración, la agresión y el miedo. Algunos autores (Lindsley, citado por Ballesteros Jiménez, 1995) consideran a la motivación y a la emoción como único proceso. Ambas tienen el poder de activar la conducta, funcionando al unísono (Ballesteros y García, 1995).

Hoy en día, existen numerosas perspectivas teóricas sobre la motivación; no obstante, para comprender la propia del aprendizaje escolar, son esenciales las teorías de motivación intrínseca y las enfocadas en las creencias de competencia y eficacia. Las primeras responden a la pregunta ¿quiero hacer la tarea? y las segundas se orientan a contestar ¿puedo hacer la tarea? Son muy importantes las razones para dedicarse a una actividad, pero también son determinantes las expectativas para realizarla.

Las teorías de motivación intrínseca plantean que cuando los alumnos están intrínsecamente motivados, trabajan en las tareas porque disfrutan hacerlo; su participación es la propia recompensa y no depende de estímulos externos. Trabajar en una tarea por motivos intrínsecos, no sólo origina mayor placer, sino que además promueve el aprendizaje y el rendimiento escolar (Gottfried, 1990).

Se argumenta que cuando los estudiantes están motivados internamente, realizan actividades que promueven su aprendizaje: ponen atención, se esfuerzan más, dedican mayor tiempo, organizan el conocimiento, lo relacionan con lo que saben y aplican los conocimientos y habilidades aprendidas en diferentes contextos; a su vez, el aprendizaje promueve más la motivación intrínseca (Pintrich y Schunk, 2002).

Cuando las personas adquieren creencias de auto-eficacia y expectativas de resultados positivos, se incrementa su motivación intrínseca, lo cual los conduce a un mayor aprendizaje y los modelos y el reforzamiento influyen sobre los intentos de maestría de los niños y la internalización de metas de dominio y auto-recompensas (Bandura, 1997).

Numerosas evidencias han respaldado los planteamientos de las teorías de motivación intrínseca, así como las correspondientes a expectativas y la vinculación entre ambas. Investigaciones realizadas en los diferentes niveles escolares señalan que la motivación intrínseca se relaciona positivamente con las percepciones de competencia, el aprendizaje y el rendimiento escolar y negativamente con la ansiedad (Gottfried, 1990). Se ha demostrado que los estudiantes que se consideran competentes disfrutan más las tareas y muestran mayor motivación intrínseca que los que se califican con menor competencia (Gottfried, 1990).

Por otra parte, la motivación extrínseca se refiere a la motivación que viene de afuera de un individuo. Los factores motivadores son recompensas externas que proporcionan satisfacción y placer que la tarea en sí misma puede no proporcionar. Una persona

extrínsecamente motivada trabajará en una tarea, incluso cuando tiene poco interés en ella, debido a la satisfacción anticipada que se obtiene de una recompensa (Gottfried, 1990).

La motivación extrínseca no significa, sin embargo, que una persona no obtendrá ningún placer de trabajar en una tarea o completarla. Sólo quiere decir que el placer que anticipan de alguna recompensa externa seguirá siendo un motivador, incluso cuando la tarea a realizar tenga poco o ningún interés.

Habitación.

Es la estructura que permite generalizar acciones, crear esquemas y organizar estructuras. Es la capacidad para dejar de prestar atención a aquellos estímulos del medio que no resultan pertinentes durante la tarea que se está aprendiendo. Es también la disminución de la respuesta a un estímulo que se repite (Rodríguez, 1992).

Según Thorpe (1963) quien, revisando la extensa investigación sobre habitación en animales de diferentes especies, ofreció un estándar de definición que se ha venido empleando hasta nuestros días. La presentó como la disminución relativamente permanente de la respuesta como resultado de la estimulación repetida que no es guiada por ningún tipo de refuerzo. Le dio el concepto específico del estímulo, relativamente permanente y distinguible de la fatiga y de la adaptación sensorial. Thorpe, posiblemente fue también quien considero a la habitación como la forma más simple de aprendizaje (Rodríguez, 1992).

Aprender a no responder a estímulos que no tienen significado es el primer aprendizaje que tienen que adquirir los organismos en su vida. El proceso de habitación es importante puesto que se han señalado que la codificación y las respuestas diferenciales a estímulos nuevos o familiares ocurren en bebés humanos tras muy pocos segundos de exposición a los estímulos habituados. Igualmente, numerosas investigaciones han demostrado que la

habituaación no es un fenómeno periférico sino en el que participa en Sistema Nervioso Central (Azcoaga, 1973, citado por Casas, 1999).

Los teóricos del aprendizaje han abordado el concepto de la habituación desde varios puntos de vista. Por convenio agrupan las definiciones en cuatro líneas fundamentales:

Operacional. Consiste en definir la habituación en función de su aparición objetiva. Por ejemplo: la habituación es el decremento en la reactividad como resultado de las repetidas presentaciones de un mismo estímulo (Peeke y Herz, 1973, citado por Rodríguez, 1992)

Funcional. Consiste en definir la habituación de forma ecológica. Por ejemplo: la habituación es el filtro por el cual el organismo deja de atender a estimulación redundante de su ambiente para poderse concentrar en estímulos biológicamente significativos (Mackintosh, 1987, citado por Rodríguez, 1992).

Procesual. Consiste en definir por la naturaleza de sus procesos subyacentes que producen el fenómeno (Grovesy Thompson 1970, citado por Rodríguez, 1992). Se traduce en intentos explicativos más que descriptivos. En lugar de centrarse en el resultado final o en la función que cumple la habituación, se centra en intentar comprender las causas que originan el fenómeno.

Instrumental. Consiste en definir la habituación no como el proceso por el que el organismo deja de responder a un estímulo que no va seguido de consecuencias, sino por el cual un organismo deje de responder por que sus respuestas no van seguidas de consecuencias (Skinner, 1975, citado por Rodríguez, 1992).

Las propiedades de la habituación son:

La especificidad estimular, ya que se trata de un decremento de una respuesta ante un estímulo específico o muy similar a él.

La reversibilidad o recuperación espontánea. Conforme pasa el tiempo desde que se ha conseguido la habituación, el decremento de la respuesta va desapareciendo y la respuesta vuelve a adquirir su fuerza primitiva.

Incremento de tasa de habituación, cuando el sujeto es sometido a repetidos procesos de recuperación espontánea con un mismo estímulo.

Marco Metodológico

Planteamiento del problema

¿Qué relación hay entre los estilos de crianza de los padres y los DBA en un grupo de niños y niñas de pre jardín del Gimnasio Campestre cristiano de Chía?

Objetivos

General

Identificar la relación existente entre los estilos de crianza de los padres y las madres y los dispositivos básicos de aprendizaje en un grupo de niños y niñas de pre jardín del Gimnasio Campestres Cristiano.

Específicos

- Establecer el nivel de desarrollo de los dispositivos básicos de aprendizaje en atención, motivación y habituación en las áreas de desarrollo: motricidad fina adaptativa, audición y lenguaje y motricidad gruesa en un grupo de niños y niñas de pre jardín del Gimnasio Campestres Cristiano una institución educativa de Chía.

- Establecer los estilos de crianza de los padres y madres de un grupo de niños y niñas de prejardín del Gimnasio Campestres Cristiano una institución educativa de Chía.

- Relacionar el estilo de crianza de los padres de los participantes con los dispositivos básicos de aprendizaje: atención, motivación y habituación.

Diseño

Esta investigación posee un diseño no experimental transversal correlacional, puesto que se busca el establecimiento relaciones entre dos o más variables en un momento determinado.

Participantes

Los participantes del presente estudio fueron los padres, las madres y sus hijos de un grupo de 12estudiantes con edades entre 3 y 4 años, pertenecientes al grado prejardín del Gimnasio Campestre Cristiano una institución educativa de Chía. Todas las familias aprobaron y firmaron el consentimiento informado para la participación en el estudio.

Instrumentos

Para la recolección de información se utilizaron dos grupos de instrumentos. El primero, fue la Escala Abreviada del Desarrollo aplicada a los estudiantes de prejardín. Es un instrumento diseñado para realizar una valoración global y general de determinadas áreas o procesos de desarrollo, principalmente en motricidad fina y gruesa, lenguaje y el área personal-social, desde cero meses a 60 meses. En motricidad gruesa, evalúa: maduración neurológica, control de tono y postura, coordinación motriz de cabeza, miembros, tronco.

En motricidad fina adaptativa: capacidad de coordinación de movimientos específicos, coordinación intersensorial: ojo-mano, control y precisión para la solución de problemas que involucran prehensión fina, cálculo de distancias y seguimiento visual. En audición y lenguaje: evolución y perfeccionamiento del habla y el lenguaje: orientación auditiva, intención comunicativa, vocalización y articulación de fonemas, formación de palabras, comprensión de vocabulario, uso de frases simples y complejas, nominación, comprensión de instrucciones, expresión espontánea. En el área personal-social: procesos de iniciación y respuesta a la interacción social, dependencia-independencia, expresión de sentimientos y emociones, aprendizaje de pautas de comportamiento relacionadas con el autocuidado.

Para pertinencia de esta investigación se utilizaron las escalas de motricidad gruesa, motricidad fina adaptativa y audición –lenguaje.

Los resultados de cada área evaluada se comparan con la edad cronológica. Esta escala reporta si el niño se encuentra en un nivel medio, nivel medio alto, nivel alto, o nivel de alerta, el cual significa que su desarrollo en dicha área se encuentra por debajo de su grupo de edad (Anexo A). Durante la ejecución de la Escala Abreviada del desarrollo se observaron las ejecuciones de los menores en los dispositivos de aprendizaje de atención, memoria, lenguaje y habituación y se registraron dichos resultados a través de una tabla de observación.

El segundo instrumento fue aplicado a los padres y madres de los estudiantes de prejardín. Este es el Cuestionario de prácticas parentales de crianza, desarrollado por Robinson y Cols (1995) y adaptada a lengua castellana por Gaxiola y colaboradores (2006). Este cuestionario fue escogido pues fue diseñado de acuerdo a la clasificación de estilos parentales de Baumrind: autoritario-dictatorial, permisivo y autoritativo-democrático y además cuenta con alto nivel de confiabilidad. Para la escala autoritativo-democrático posee un alfa-crombach de 0.91, en la escala autoritaria-dictatorial de 0.86 y de 0.75 para la escala permisiva. El cuestionario consta de 62 preguntas (Anexo B). Cada escala posee diferentes factores, tales como:

Escala autoritativa-democrática: está formada por los factores de involucramiento cariñoso, razonamiento, participación democrática y relación amistosa. Posee un nivel cuantitativo de 0 a 108 puntos.

Escala autoritario-dictatorial: se conformó con hostilidad verbal, castigo corporal, estrategias punitivas y directividad autoritaria. Posee un nivel cuantitativo de 0 a 80 puntos.

Escala permisividad: incluyó la falta de supervisión, el ignorar el mal comportamiento y la falta de confianza acerca de las estrategias de crianza. Posee un nivel cuantitativo de 0 a 60 puntos.

Procedimiento

Fase 1. Invitación a los padres a participar en la investigación con entrega del consentimiento informado: por medio de un correo electrónico se invitó a los padres a participar en el estudio. Los padres que voluntariamente desearon participar, enviaron el consentimiento informado firmado y autorizaban a las investigadoras a aplicar los instrumentos a los menores y a ellos.

Fase 2. Aplicación de los dos instrumentos: Con los niños y niñas se aplicó la escala abreviada de desarrollo, anteriormente descrita esta fue realizada de manera individual, posteriormente, con los padres fue enviado el Cuestionario de Prácticas Parentales de Robinson, se entregó un formato por padre; cada padre contestaba el cuestionario, en casos de padres separados, el padre que pasa la mayor parte del tiempo con el niño respondió el cuestionario.

Fase 3. Recolección de información: Luego de haber aplicado los instrumentos, se registró la información en una base de datos diseñada para tal fin, posteriormente la base de datos fue exportada a un software estadístico.

Fase 4. Análisis de datos: Mediante el programa SPSS v. 20 se analizaron los datos. Primero se realizó un análisis descriptivo de cada variable y posteriormente un análisis correlacional. Se redactó el reporte de resultados para entregar a los padres.

Fase 5. Socialización a los padres de los resultados: Al finalizar la investigación se realizó una reunión con algunos padres y se expusieron los resultados.

Resultados

Esta investigación consistió en identificar la relación que se presenta entre los estilos de crianza de los padres y el desarrollo de los DBA en un grupo de niños y niñas de prejardín del Gimnasio Campestre Cristiano, una institución educativa de Chía. Los resultados de esta investigación se presentarán en tres partes, la primera parte que consiste en una descripción de las características generales de los participantes; la segunda parte, son los resultados descriptivos de los estilo de crianza encontrados y los dispositivos básicos de aprendizaje, mediante tablas de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central; y en la tercera parte se describirán la relación entre el estilo de crianza con los dispositivos básicos de aprendizaje: atención, motivación y habituación, mediante el análisis bivariado de correlación de Pearson.

Tabla 5
Resultados de variables demográficas

EDAD	Meses	Porcentaje
	40-42 meses	16,7
	42-44 meses	8,3
	44-46 meses	8,3
	46-48 meses	41,7
	48-50 meses	25,0
GENERO		
	Femenino	33,3
	Masculino	66,7
PADRE QUE RESPONDIO		
	Madre	16,7
	Madre-Padre	83,3

Los 12 participantes se encontraban en un rango de edad entre 40 y 50 meses, con un promedio de 45 meses. De acuerdo a la tabla 5, según el género, el 66,7% (n=8) de los participantes fueron niños, mientras que el 33, 3% (n=4) niñas; y la persona que contestó el cuestionario de prácticas parentales de crianza, fue en su mayoría ambos padres (padre y madre) en el 83,3% (n=10) y sólo la madre en el 16,7% (n=2).

Tabla 6
Medidas de tendencia central de los estilos de crianza

	N	Media	Mediana	Mínimo	Máximo
Puntuación Estilo autoritativo-democrático (0-108)	22	86,90	89,5	54	102
% estilo autoritativo- democrático	22	80,42	82,85	50	94,4
Puntuación estilo autoritario-dictatorial (0-80)	22	19,31	19	9	42
% estilo autoritario-dictatorial	22	24,12	23,7	11,2	52,5
Puntuación estilo permisivo (0-60)	22	29,5	28,5	24	35
% estilo permisivo	22	49,13	47,45	40	58,3

De acuerdo al Cuestionario de prácticas parentales de crianza, se encontró que el 80,4% de los padres posee un estilo autoritativo-democrático, un 49,1% un estilo permisivo y un 24,1% un estilo autoritario-dictatorial. En el estilo autoritativo-democrático, se observa que la mayoría de los padres estuvo muy cerca de alcanzar la mayor puntuación para este estilo, siendo 108 puntos, los padres alcanzaron hasta 102 puntos. En el estilo autoritario-dictatorial, no alcanzaron a llegar a la mitad de la puntuación, siendo la mayor puntuación 80 puntos, los padres llegaron hasta los 42 puntos, luego el porcentaje de estilo autoritario-dictatorial es de nivel medio. En el estilo permisivo, los padres estuvieron en el punto medio, siendo la puntuación máxima de 60 puntos, los padres lograron 35 puntos, lo cual indica que el nivel de permisividad es medio, como lo muestra la tabla 6.

Dispositivos básicos de aprendizaje

En cuanto a los dispositivos básicos de aprendizaje, la prueba muestra los resultados en puntuación T, lo cual significa que resultados que sean entre T= 90-110 son resultados promedio entre edad cronológica y su desarrollo. Puntuaciones por debajo de 90, significa desarrollo inferior al promedio, y puntuaciones por encima de 110, significa desarrollo por encima del promedio.

Tabla 7
Medidas de tendencia central de la Escala Abreviada de Desarrollo

	MOTRICIDAD FINA	LENGUAJE	MOTRICIDAD GRUESA
N	12	12	12
Media	95,52	99	95,40
Mediana	97,8	101,2	96,95
Moda	95,1	108,7	94,8
Desv. típ.	13,07	10,76	7,77

Nota. Resultados en puntuación T. T= 90-110 promedio

Según lo anterior, se observa que el lenguaje, motricidad fina y motricidad gruesa se encuentran en un rango promedio con respecto a la edad cronológica, como lo muestra la tabla 7.

Tabla 8
Nivel de desarrollo de motricidad fina y gruesa y lenguaje

MOTRICIDAD FINA	Porcentaje	LENGUAJE	Porcentaje	MOTRICIDAD GRUESA	Porcentaje
BAJO	24,9%	BAJO	24,9%	BAJO	16,6%
MEDIO	58,3%	MEDIO	66,7%	MEDIO	83,3%
ALTO	16,7%	ALTO	8,3%	ALTO	0%

Respecto a la motricidad fina, se encontró que el 24,9% (n=3) de los participantes presenta un nivel bajo para la edad y un 16,7% alto (n=2). En el lenguaje, el 24,9% (n=3) presenta un nivel bajo y el 8,3% (n=1) un nivel alto. En la motricidad gruesa, el 16,6% (n=2) presenta un nivel bajo, como lo muestra la tabla 8. Resulta llamativo que ninguno de los participantes obtuvo una puntuación alta en el desempeño frente a motricidad gruesa.

Tabla 9
Resultados en atención, motivación y habituación en motricidad fina

ATENCION	Porcentaje	MOTIVACION	Porcentaje	HABITUACION	Porcentaje
BAJO	24,9%	BAJO	16,7%	BAJO	25%
MEDIO	58,3%	PROMEDIO	66,6%	PROMEDIO	58,4%
ALTO	16,7%	ALTO	16,7%	ALTO	16,7%

En motricidad fina, se observa en los DBA de atención y habituación que un 24,9% y 25% se encuentra bajo con respecto al promedio para la edad, como lo muestra la tabla 9.

Tabla 10
Resultados en atención, motivación y habituación en lenguaje.

ATENCION	Porcentaje	MOTIVACION	Porcentaje	HABITUACION	Porcentaje
BAJO	25%	BAJO	24,9%	BAJO	33,3%
MEDIO	74,9%	PROMEDIO	74,9%	PROMEDIO	66,7%
ALTO	0%	ALTO	0%	ALTO	0%

En Lenguaje se observa que el 33,3% presenta un desempeño bajo con respecto a la edad cronológica el proceso de habituación, como lo indica la tabla 10.

Tabla 11

Resultados en atención, motivación y habituación en motricidad gruesa

ATENCION	Porcentaje	MOTIVACION	Porcentaje	HABITUACION	Porcentaje
BAJO	8,3	BAJO	0	BAJO	16,6
MEDIO	91,6	PROMEDIO	100	PROMEDIO	83,4
ALTO	0	ALTO	0	ALTO	0

En motricidad gruesa, se observa en los DBA de habituación en un 16,6% se encuentra en nivel bajo con respecto al promedio para la edad, como lo muestra la tabla 11. Ninguno de los dispositivos básicos se encuentra alto a nivel de motricidad gruesa.

Relación entre estilo de crianza y dispositivos básicos de aprendizaje

Tabla 12

Coeficiente de Pearson entre estilo de crianza y dispositivos básicos de aprendizaje.

DBA	ESTILO DE CRIANZA		
	AUTORITATIVO- DEMOCRATICO	AUTORITARIO- DICTATORIAL	PERMISIVO
MOTRICIDAD FINA	0,048	0,548	-0,327
MOTRICIDAD GRUESA	-0,266	0,021	0,190
LENGUAJE	0,101	0,478	-0,15

De acuerdo al coeficiente de Pearson, la correlación entre el estilo de crianza y los dispositivos básicos de aprendizaje, débil, como lo muestra la tabla 12. El puntaje de Pearson más alto fue de 0,54 entre el estilo autoritario-dictatorial y la motricidad fina, lo cual indica una correlación baja.

Según esto, no existe ninguna relación entre el estilo de crianza y los dispositivos básicos de aprendizaje en este grupo de participantes.

Discusión

Esta investigación consistió en identificar la relación entre los estilos de crianza de los padres y los DBA en un grupo de niños y niñas de prejardín del Gimnasio Campestre Cristiano una institución educativa de Chía. Para ello, los dispositivos básicos de aprendizaje se midieron a través del nivel de desarrollo en las áreas de: motricidad fina adaptativa, lenguaje y motricidad gruesa, en cuanto a atención, motivación y habituación, así mismo, se establecieron los estilos de crianza en todos los padres y madres de los participantes.

De acuerdo al nivel de desarrollo encontrado en las áreas a evaluar: motricidad fina adaptativa, audición y lenguaje y motricidad gruesa, la mayoría de los participantes presentan un nivel promedio, acorde a su edad cronológica. Los niveles bajos fueron en motricidad fina del 24,9%, en motricidad gruesa 16,6% y en lenguaje de 24,9%.

En cuanto a los estilos de crianza de los padres y madres, los resultados mostrados indican de acuerdo al Cuestionario de prácticas parentales de crianza, que el 80,4 % de los padres posee un estilo autoritativo-democrático, un 49,1% un estilo permisivo y un 24,1% un estilo autoritario-dictatorial. Implicaciones del estilo autoritativo y aprendizaje

Análisis de las puntuaciones bajas, demostrar que la única en la que aparecen puntajes altos, es motricidad fina, que de las habilidades evaluadas es la que mayormente se desarrolla a nivel escolar, situación que conduciría a pensar que en casa no se está presentando la suficiente estimulación frente a la motricidad gruesa y el desarrollo del lenguaje. Que este tipo de indicativos encontrados, son lo que nos llevaron a pensar que había una correlación entre el papel de los padres en el desarrollo de los DBA.

Al realizar estadísticamente la correlación entre estas las dos variables no se encontró ningún tipo de correlación significativa, lo cual indica que el retraso en el desarrollo o el adecuado desarrollo en los participantes en motricidad fina, motricidad gruesa y lenguaje no está relacionado con el estilo de crianza parental, es decir, que el estilo de crianza no parece ejercer ninguna afectación o influencia en el desarrollo del niño, en las tres áreas de desarrollo mencionadas.

A pesar que la revisión de la literatura menciona que el sistema familiar es el primer contexto para la transmisión de normas, valores y modelos de comportamiento, permite que el niño aprenda formas de socialización a partir de la interiorización de elementos básicos de su cultura; y que el apoyo afectivo y control de los padres crean los estilos de crianza y estos afectan el desarrollo físico, intelectual y socioafectivo de los hijos, en la presente investigación no se puede argumentar esto, aunque la necesidad de realizar esta investigación, surgió precisamente de observar diferentes desempeños y rendimientos en los niños y niñas especialmente bajos en entornos de crianza permisivos o sobreprotectores.

Tiller, Garrison, Benchea, Cramer y Tiller, en el año 2000, realizaron una investigación sobre la influencia del estilo parental en el desarrollo cognitivo de 290 niños entre primero y tercer grado de primaria. Utilizaron el PrimaryCaregiversPracticesReport de Robinson, el cual mide estilo de crianza según Baumrind, mientras que las habilidades cognitivas fueron medidas a través del BriefIntellectualAbility (BIA). Encontraron que el estilo parental no es predictor del desarrollo cognitivo del niño, resultado compatible con la presente investigación.

Según esto, ante estos resultados y lo encontrado en otras investigaciones, se sugiere continuar investigando sobre este tema. Utilizar muestras más grandes, con participantes de diferentes contextos, manejar rangos de edad de los niños más amplios o con mayor desarrollo cognitivo, puesto que una de las principales limitaciones del presente estudio fue la muestra. Además pueden utilizarse otro tipo de instrumentos para evaluar los dispositivos básicos de aprendizaje, validados en población colombiana, que no existen aún.

Se espera que esta investigación pueda replicarse en un futuro atendiendo las anteriores recomendaciones.

Es pertinente tener en cuenta que en la escuela no puede recaer toda la responsabilidad frente al desarrollo de los niños. Y los padres en casa son los directamente responsables del desarrollo de sus hijos en todas las áreas social, emocional, espiritual. Es en este contexto donde los niños y niñas aprenden los principios, valores que en la actualidad se están perdiendo, y vemos padres de familia preocupados y desorientados en la crianza de sus hijos. Podría decirse entonces que la crianza es tanto informar como formar; más que repetir conceptos o dar instrucciones, es ir formando actitudes, valores y conductas en una persona.

Es un intercambio en el cual una persona convive con otra, y a través del ejemplo la va formando y se va formando a sí misma. Al respecto, resulta notable mencionar que en la mayoría de los estudios sobre paternidad se ha insistido en la importancia que tiene la función de crianza paterna en el desarrollo social, emocional e intelectual de los niños; el involucramiento de los padres con sus hijos se refleja en mejores notas y bajos índices de castigos disciplinarios en la escuela o de pérdidas de año.

Los padres de familia actualmente tienen un desafío que es poner en marcha un plan formativo en cuanto a la crianza e introducirse en una relación intensa en lo personal y emocional con sus hijos, con el fin de promover su crecimiento y socialización; proporcionando afecto y apoyo para su desarrollo, brindando la motivación necesaria para que sean capaces de relacionarse, que sean competentes, autónomos con respecto a las decisiones que tengan que tomar en la vida.

Conclusiones

Toda investigación después de su culminación trae consigo cuestionamientos y planteamientos adicionales sobre el objeto de investigación, aspectos metodológicos, propuestas, modelos teóricos entre otros, que surgen de los hallazgos o situaciones evaluados. Este estudio no es la excepción, los hallazgos encontrados y ampliados en la discusión apuntan a concluir que no hay relación entre los estilos de crianza y los dispositivos básicos de aprendizaje, es decir, que el estilo de crianza no parece ejercer ninguna afectación o influencia en el desarrollo del niño, en las tres áreas de desarrollo motricidad fina, motricidad gruesa y lenguaje (Dispositivos Básicos de Aprendizaje).

A pesar que la revisión de la literatura menciona que el sistema familiar es el primer contexto para la transmisión de normas, valores y modelos de comportamiento, permite que el niño aprenda formas de socialización a partir de la interiorización de elementos básicos de su cultura; y que el apoyo afectivo y control de los padres crean los estilos de crianza y estos afectan el desarrollo físico, intelectual y socioafectivo de los hijos, en la presente investigación no se puede argumentar esto, aunque la necesidad de realizar esta investigación, surgió precisamente de observar diferentes desempeños y rendimientos en los niños y niñas especialmente bajos en entornos de crianza permisivos o sobreprotectores.

Por otro lado, en el campo de los estilos de crianza y los dispositivos básicos de aprendizaje no son pocos los esfuerzos que se deben realizar, es evidente que a pesar de los trabajos que se han desarrollado en los últimos años, aún sigue siendo necesaria la educación, la familia y aun la iglesia para fortalecer este proceso interactivo. No es suficiente trabajar con los padres, madres, educadores y/o cuidadores, es necesario igualmente involucrar a los actores, que debido a la modernidad de las dinámicas familiares

tienen igual importancia, esto incluye evidentemente a los mismos niños y niñas. En este sentido, la propuesta que surge de esta investigación y que de algún modo se orienta también, es la generación de un modelo de crianza resiliente, que dé respuesta a las necesidades de nuestras poblaciones.

No obstante, es vital seguir ampliando este tipo de estudios, que a través de accesos investigativos acertados y planeados que brinden mayor conocimiento a los padres, educadores y todos aquellos que intervengan en la crianza de los niños y niñas.

Ante todo, queremos animarlos en esta aventura de criar hijos. La crianza no es un proceso fácil, pero se puede disfrutar, y esa es la idea. Queremos que el criar sea un deleite, que sea un acontecimiento maravilloso, y que cada día como padres de familia y educadores se sientan más empoderados para ser los guías que muestran el camino.

Esperamos que sus hijos sepan que ustedes son los responsables de darles mucha felicidad, amor y comprensión. Para formar de ellos personas de bien para una sociedad que tanto lo necesitan.

Consideración final para futuras investigaciones:

Es recomendable complementar en el cuestionario de prácticas parentales de crianza (Robinson y Cols 1995), no aplicar la totalidad de las preguntas ya que estas pueden ser manipuladas por los participantes teniendo en cuenta el contexto escolar de colegio cristiano, sabiendo que hay estructuras religiosas que varían en la respuesta.

Es importante que este cuestionario se aplique también a los niños, y poder obtener respuestas más acertadas por parte de ellos, y confrontarlas con la de los padres.

El cuestionario también se podría aplicar a los cuidadores (abuelos, niñeras, familiares que intervengan en la crianza de los niños).

Se recomienda aplicar el cuestionario a padres por estilos de crianza en su orden (Estilo autoritativo- democrático, autoritario- dictatorial y permisivo). Esto es particularmente importante cuando se estudia población de la primera infancia dada la naturaleza de esta etapa y los cambios y ajustes que se operan en las relaciones parentales.

En cuanto al objetivo general del estudio se concluye que no hubo una correlación significativa porque la muestra fue muy pequeña (12 estudiantes), el contexto es un colegio cristiano y esto condiciona algunas respuestas, se recomienda si se desea profundizar esta investigación realizarlo en instituciones no cristianas. Es muy probable que estén interviniendo estos factores en los resultados y en que no hay correlación.

Esta investigación nos lleva a recomendar que en futuros estudios similares se amplíe la utilización de instrumentos de medición de las variables a un conjunto más diverso de instrumentos que complementen la medición, al igual que la bibliografía de los dispositivos básicos de aprendizaje sea más amplia ya que estos son muy importantes en el desarrollo de los niños y niñas.

Referencias

- Alessandri, M L. (2006). *Trastornos del Lenguaje: Detección y Tratamiento en el Aula*. Lexus.
- AlonsoJiménez, L. (2011). Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente. *Revista de Educación y Desarrollo*.
- Arango, J. (2006). *Rehabilitación neuropsicológica*. Manual moderno. Bogotá.
- Arranz, F.E. (2004). Un modelo teórico para la comprensión de las relaciones entre la interacción familiar y el proceso de desarrollo psicológico: modelo contextual-ecológico, interactivo-bidireccional y sistémico. En F. E. Arranz (Ed.): *Familia y desarrollo psicológico* (p. 32-68). Madrid: Pearson Educación.
- Azcoaga, J. (1984). *Aprendizaje Fisiológico a Aprendizaje Pedagógico*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ballesteros Jiménez, S., & García Rodríguez, B. (1995). *Procesos psicológicos Básicos*. Madrid: Universitas.
- Bandura, A. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (6a. ed.). Madrid: Alianza.
- Biehler, R. & Snowman, J. (1993). *Psicología aplicada a la enseñanza*. Limusa: México.
- Bruning, R., Schraw, G. & Roning, R. (2005). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Pearson educación.
- Casas, R. (1999). Aprender a leer y escribir: ¿es lo mismo para todos los niños? En: *Revista Universidad de Guadalajara. Dossier. El cerebro y el comportamiento humano*.
- Castro, C; Maldonado, O. y Benguigui, Y. (2004). *La niñez, la familia y la comunidad*.
- Cisco, S. (2010). *La sociedad y el aprendizaje*. Cisco PublicInformation.

- CuervoMartínez, A. (2010) *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982010000100009&script=sci_arttext
- Dimaté Castellanos, P. (2013) *Crianza con amor*. Cartilla 12 Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional Programa Familias en Acción.
- Flavell, J. (1993). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona, España: Paidós.
- Gallego, R. (2001). *Discurso sobre constructivismo: nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales*. Bogotá: Magisterio.
- GaxiolaRomero, J., Frías Armenta, M., CuambaOsorio, N., FrancoBetanzos, J. D., OlivasSalido, L.C.(2006).*Validación del cuestionario de prácticas parentales en una población mexicana. Enseñanza e Investigación en Psicología*, (11) 1, p. 115-128, Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología, México.
- Leal, F., Guerrero, R. & Franco, G. (1998). *Usuario pediátrico*. Hospital Infantil Universitario Lorencita Villegas de Santos, Bogotá: Celsus.
- Mateer, C. 2003. *Introducción a la rehabilitación cognitiva*. Avances en psicología clínica latinoamericana. 21. p 11-20.
- Muñoz Vidal, J.M. (2009) La importancia de la socialización en la educación actual. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/JOSE%20MARIA_MUNOZ_1.pdf
- Nardone, G. (2003) *Modelos de familia*.
- Olson, D. & Bruner, J. (1996).*Folk psychology and folk pedagogy*[Psicólogos y Educadores] En The handbook of education and human development (pp. 9-27). Great Britain: Blackwell Publishers.

- OstroskySolis, F. y LozanoGutierrez, A. (2003). *Rehabilitación de la memoria en condiciones normales y patológicas*. Avances en psicología clínica latinoamericana. (21).
- Palau, E. (2005). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. Ceac: España.
- Pérez Mandujano, L. *Impacto del cambio educativo en la familia*. Recuperado de http://www.upaep.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1714&Itemid=1462
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. España: Ariel.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1980). *Problemas de psicología genética*. (4a. ed.) España: Ariel.
- Piaget, J. (1982). Desarrollo y aprendizaje En *Naturaleza, educación y ciencia*, 1. p5-15. Bogotá: Universidad Nacional.
- Portellano, J A. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Mc Graw Hill.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Psicología online. Introducción al estudio del Aprendizaje. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/pir/habituacion.html>
- Ramírez, S. (2012). *Neurodesarrollo y Atención temprana del Desarrollo Infantil: Una mirada neuropsicológica. Pedagogía de las funciones cerebrales superiores en la primera infancia*. Recuperado de <http://adinarosario.com/fotos/biblioteca/pedfcs6f.pdf>
- Ramos, E. (2012). *La importancia de la familia en la sociedad*. Recuperado de <http://www.org.co/cleo/celep6.htm>.
- Rincón, C. (1992). *Cómo construir conocimientos científicos o el vivir pedagógico*. Bogotá: SENA.

Rodríguez Sánchez, C. (1992) *Relaciones entre la habituación y la solución de problemas en ratas*. Universidad Complutense de Madrid, España.

Salgado, A. y Espinosa, N. (2008) *Dificultades infantiles de aprendizaje, detección y estrategias de ayuda*. Editor Organización Cultural

Schwartz, S. & Pollishuke, M. (2009). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumno*. Madrid: Narcea.

Stassen Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Médica Panamericana.

Tiller, A., Garrison, E., Benchea, E., Cramer, K. y Tiller, V. (2000). *The Influence of Parenting Styles on Children's Cognitive Development*. Louisiana State University AgCenter

Whaley, M., Malott, M. & Malott, R. (1997). *Elementary Principles of Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa (9a ed.)*. Méjico: Prentice-Hall. Hispanoamericana S.A.

ANEXO A

Escala Abreviada de desarrollo (EAD-1)

(Ministerio de Salud – Dr. Nelson Ortiz Pinilla. Consultor de la UNISEF- Noviembre 1999)

Nombre del niño		
1er. Apellido	2do. Apellido	Nombres

Sexo	
Masculino	Femenino

Fecha de nacimiento					
Día		Mes		Año	

FECHA EVALUACION			EDAD	RESULTADOS POR AREAS				
DIA	MES	AÑO	MESES	A M.G.	B M.F.A.	C A.L.	D P.S.	TOTAL

Este instrumento fue diseñado y normatizado a nivel nacional con el apoyo técnico y financiero de UNICEF

Área de motricidad fina adaptativa Puntuación directa =				
Rango de edad	Ítem	Atención	Motivación	Habitución
25 a 36 meses (2 a 3 años)	Ensarta seis o más cuentas			
	Copia línea horizontal y vertical			
	Separa objetos grandes y pequeños			
37 a 48 meses (3 a 4 años)	Figura humana rudimentaria			
	Corta papel con tijeras			
	Copia cuadrado y círculo			
49 a 60 meses (4 a 5 años)	Dibuja figura humana 2			
	Agrupar por color y forma			
	Dibuja escalera (imita)			
Área de Audición y Lenguaje Puntuación directa =				
Rango de edad	Ítem	Atención	Motivación	Habitución
25 a 36 meses (2 a 3 años)	Dice su nombre completo			
	Conoce alto, bajo, grande, pequeño			
	Usa oraciones completas			
37 a 48 meses (3 a 4 años)	Define por su uso 5 objetos			
	Repite tres dígitos			
	Describe un dibujo			
49 a 60 meses (4 a 5 años)	Cuenta hasta 10			
	Distingue arriba, atrás, arriba, abajo			

	Nombra 4 a 5 colores			
Área de motricidad gruesa Puntuación directa =				
Rango de edad	Ítem	Atención	Motivación	Habitución
25 a 36 meses (2 a 3 años)	Se empina en ambos pies			
	Se levanta sin usar las manos			
	Camina hacia atrás			
37 a 48 meses (3 a 4 años)	Camina en punta de pies.			
	Se para en un solo pie.			
	Lanza y agarra la pelota			
49 a 60 meses (4 a 5 años)	Camina en línea recta			
	Tres o más pasos en un pie			
	Hace rebotar y agarra la pelota.			

ANEXO B

CUESTIONARIO DE PRÁCTICAS PARENTALES DE CRIANZA

Por: Robinson y cols. 1.995

Cuestionario realizado por: Madre: _____ Padre: _____

Nombre: _____

Nombre del Niño(a): _____

Fecha de Nacimiento: _____

Edad en meses: _____ Escolaridad: _____

Seleccione, qué tan frecuente realiza las siguientes acciones con su hijo(a).

	Alguna vez	Aproximadamente la mitad de las veces	Muy frecuentemente	Siempre	Nunca
1. Motivo a mi hijo a hablar de sus problemas	1	2	3	4	0
2. Uso más el castigo que la razón al disciplinar a mi hijo	1	2	3	4	0
3. Conozco los nombres de los amigos de mi hijo(a)	1	2	3	4	0
4. Encuentro difícil disciplinar a mi hijo(a)	1	2	3	4	0
5. Felicito a mi hijo cuando se porta bien	1	2	3	4	0

6. Utilizo la vara cuando mi hijo desobedece	1	2	3	4	0
	Alguna vez	Aproximadamente la mitad de las veces	Muy frecuentemente	Siempre	Nunca
7. Juego y bromeo con mi hijo(a)	1	2	3	4	0
8. Evito ofender o criticar a mi hijo(a) cuando actúa contrario a mis deseos	1	2	3	4	0
9. Muestro mi apoyo cuando mi hijo(a) se encuentra herido(a) o frustrado(a)	1	2	3	4	0
10. Castigo a mi hijo(a) quitándole privilegios con poca o ninguna explicación	1	2	3	4	0
11. Consiento a mi hijo(a)	1	2	3	4	0
12. Brindo confianza y entendimiento cuando mi hijo(a) se encuentra triste	1	2	3	4	0
13. Grito y rezongo cuando mi hijo(a) se porta mal	1	2	3	4	0
14. En general me porto tranquilo(a) y relajado(a) con mi hijo(a)	1	2	3	4	0
15. Permito que mi hijo(a) moleste a otro	1	2	3	4	0
16. Le explico a mi hijo(a) lo que espero de él antes de que inicie una actividad	1	2	3	4	0
17. Ofendo y critico a mi hijo(a) para que mejore	1	2	3	4	0
18. Muestro paciencia con mi hijo(a)	1	2	3	4	0
19. Jalo con fuerza a mi hijo(a) cuando es desobediente	1	2	3	4	0
20. Amenazo con castigar a mi hijo(a) y no lo cumplo	1	2	3	4	0
21. Estoy atento(a) a los deseos y necesidades de mi hijo(a)	1	2	3	4	0
22. Permito a mi hijo(a) establecer las reglas de la familia	1	2	3	4	0

23. Discuto de manera negativa con mi hijo(a)	1	2	3	4	0
	Alguna vez	Aproximadamente la mitad de las veces	Muy frecuentemente	Siempre	Nunca
24. Tengo confianza en mi capacidad para educar a mi hijo(a)	1	2	3	4	0
25. Explico a mi hijo las razones por las cuales las reglas deben de ser obedecidas	1	2	3	4	0
26. Me preocupo más de mis propios sentimientos que de los sentimientos de mis hijos	1	2	3	4	0
27. Le digo a mi hijo(a) que aprecio sus logros o sus intentos de lograr algo	1	2	3	4	0
28. Castigo a mi hijo(a) llevándolo a un lugar aislado con poca o ninguna explicación	1	2	3	4	0
29. Ayudo a mi hijo(a) a entender las consecuencias de su conducta motivándolo a que hable acerca de ello	1	2	3	4	0
30. Temo que el disciplinar a mi hijo(a) cuando se porta mal, provocará que no me quiera	1	2	3	4	0
31. Tomo en cuenta los deseos de mi hijo(a) antes de pedirle que haga algo	1	2	3	4	0
32. Exploto en enojo con mi hijo(a)	1	2	3	4	0
33. Me doy cuenta de los problemas y preocupaciones que tiene mi hijo(a) en la escuela	1	2	3	4	0
34. Me doy cuenta que antes castigaba más frecuentemente a mi hijo(a) que ahora	1	2	3	4	0
35. Le expreso afecto a mi hijo(a) con abrazos, besos, o al cargarlo	1	2	3	4	0
36. No tomo en cuenta la mala conducta de mi hijo(a)	1	2	3	4	0
37. Empleo el castigo físico como una manera de disciplinar a mi hijo(a)	1	2	3	4	0
38. Disciplino a mi hijo(a) después de que se porta mal	1	2	3	4	0

39. Pido perdón a mi hijo(a) cuando cometo errores al educarlo	1	2	3	4	0
	Alguna vez	Aproximadamente la mitad de las veces	Muy frecuentemente	Siempre	Nunca
40. Le digo a mi hijo(a) que es lo que tiene que hacer	1	2	3	4	0
41. Me dirijo hacia mi hijo(a) cuando causa algún problema	1	2	3	4	0
42. Hablo y razono con mi hijo(a) cuando se porta mal	1	2	3	4	0
43. Doy una cachetada a mi hijo(a) cuando se porta mal	1	2	3	4	0
44. No estoy de acuerdo con mi hijo (a)	1	2	3	4	0
45. Permito que mi hijo(a) interrumpa a otros	1	2	3	4	0
46. Tengo tiempos agradables junto a mi hijo(a)	1	2	3	4	0
47. Cuando mi hijo(a) se está peleando, primero lo disciplino y después le pregunto por qué lo hizo	1	2	3	4	0
48. Animo a mi hijo(a) a que libremente exprese lo que siente cuando no está de acuerdo conmigo	1	2	3	4	0
49. Premio a mi hijo(a) para que reconozca lo que hace bien	1	2	3	4	0
50. Ofendo y critico a mi hijo(a) cuando no hace lo que quiero	1	2	3	4	0
51. Respeto las opiniones de mi hijo(a) al ayudarlo a que las exprese	1	2	3	4	0
52. Mantengo reglas claras y estrictas a mi hijo(a)	1	2	3	4	0
53. Mantengo reglas claras y estrictas a mi hijo(a)	1	2	3	4	0
54. Le explico a mi hijo(a) como me siento con su buena o mala conducta	1	2	3	4	0
55. Amenazo a mi hijo(a) con castigarlo con poca o ninguna justificación	1	2	3	4	0

56. Tomo en cuenta las preferencias de mi hijo(a) al hacer los planes familiares	1	2	3	4	0
	Alguna vez	Aproximadamente la mitad de las veces	Muy frecuentemente	Siempre	Nunca
57. Cuando mi hijo(a) me pregunta por qué tiene que hacer algo, le contesto porque yo lo digo, o porque soy tu mamá y porque así lo quiero	1	2	3	4	0
58. Me muestro inseguro(a) sobre qué hacer ante la mala conducta de mi hijo(a)	1	2	3	4	0
59. Explico a mi hijo(a) las consecuencias de su mala conducta	1	2	3	4	0
60. Impongo a mi hijo(a) que haga cosas	1	2	3	4	0
61. Cambio la mala conducta de mi hijo(a) hacia actividades más aceptables	1	2	3	4	0
62. Jalo a mi hijo(a) cuando es desobediente	1	2	3	4	0
63. Explico a mi hijo(a) las razones de las reglas	1	2	3	4	0

ANEXO C

CONSENTIMIENTO INFORMADO- PADRES

Título del Proyecto: Como influyen los estilos de crianza en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas de prejardín del Gimnasio Campestre Cristiano.

Investigadoras: Ruby Alexandra Algarra Sandoval y María Paola Rodríguez Rodríguez.

Porque se está realizando este estudio.

Su hijo/hija ha sido invitado a participar en un estudio que evaluará un instrumento educativo que será utilizado por profesionales que trabajan con niños, niñas y padres de familia para educarlos sobre estrategias que son útiles tanto para establecer como para alcanzar sus metas en cuanto a los estilos o pautas de crianza y estas cómo influyen en su desarrollo cognitivo.

Los niños del grado prejardín del Gimnasio Campestre Cristiano serán invitados a participar en este estudio.

Tanto a los padres de familia como a los niños y niñas se les pedirán que contesten cuestionarios que serán enviados vía cibercolegios. A los niños se les realizarán algunas pruebas sencillas.

Toda la información obtenida de los resultados será confidencial.

Este estudio está siendo realizado en colaboración y tutoría de la Doctora María Ximena Mejía, docente de la Universidad de la Sabana.

El procedimiento de la investigación durará tres meses (junio a agosto de 2013)

QUE SIGNIFICA MI FIRMA EN ESTE FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO?

Este formulario contiene toda la información que usted necesita saber para tomar una decisión informada sobre si permite participar a su hijo/hija en este estudio. Su firma indica que se le ha explicado el estudio, que sus respuestas han sido respondidas y que usted está de acuerdo en permitir que su hijo/hija participe en este estudio. Usted recibirá una copia de este formulario.

Nombre de su Hijo/hija (imprenta): _____

Número Único de Identificación NUIT: _____

Nombre de los padres: _____

Firma del Padre Autorizando _____

C.C. _____

Firma de la Madre Autorizando _____

C. C _____

Lugar y Fecha: _____

Firma de los profesionales. _____

MUCHAS GRACIAS.

POR FAVOR ENTREGUE ESTA ÚLTIMA PÁGINA AL INVESTIGADOR PARTICIPANTE

Tomado de <http://stepitup2thrive.org/downloads/6-tufts/Consent-Parents-Spanish.pdf>

